Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170835
Centre d'intérêt : 140

Fédération des cégeps.

Six facettes du développement des cégeps : dossier d'études présenté au Comité d'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur les besoins de l'enseignement collégial par l'Assemblée générale de la Fédération des cégeps, Montréal, le 15 mars 1974. -- Montréal : La Fédération, [1974?].
134 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 83-84.

Descripteur(s) : Cégep • Enseignement collégial • Développement • Perfectionnement du personnel • Relations du travail • Financement

Ce dossier est composé d'études particulières portant sur six facettes du développement des cégeps : objectifs et plan de développement des cégeps; éducation des adultes et éducation permanente; développement de l'enseignement professionnel; perfectionnement du personnel; relations de travail; financement et budgets des collèges.

Type de document :

469

9170135

SIX FACETTES DU DÉVELOPPEMENT DES CÉGEPS

124-1017

Centre de documentation

SIX FACETTES DU DEVELOPPEMENT DES CEGEPS

Dossier d'études présenté au comité d'étude du Conseil Supérieur de l'Education sur les besoins de l'enseignement collégial par l'Assemblée générale de la Fédération des cégeps

Montréal
le 15 mars 1974

CEGEP Fédération des CEGEP
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél.: 381-8891

TABLE DES MATIERES

	Page
Une démarche collective à poursuivre	1
Objectifs et plan de développement des cégeps. .	5
Développement de l'enseignement professionnel. .	31
De l'éducation des adultes à l'éducation permanente.	45
Le perfectionnement du personnel	63
Pouvoirs réels et autonomie des cégeps en matière de relations du travail	85
Le financement des cégeps.	97
L'ensemble des recommandations	111
Annexe I: Plan de la session d'études exploratoire tenue les 17 et 18 janvier 1974	123
Annexe II: Liste des personnes-ressources et des textes de sensibilisation à la session d'études.	131

UNE DEMARCHE COLLECTIVE

A POURSUIVRE

Le présent dossier est le résultat d'une démarche collective de réflexions qui a débuté avec la tenue du premier Congrès d'orientation de la Fédération des cégeps tenu au cours du mois de juin 1973. Avant de parler du contenu de ce dossier, il peut être utile de rappeler comment il est né, dans quel cadre de travail le situer et enfin vers où il conduit.

1. GROUPE DE TRAVAIL ET SESSION D'ETUDES

L'une des priorités du plan de travail de la Fédération des cégeps en 73-74 s'intitule: l'opération Conseil supérieur de l'éducation.

Il faut se rappeler que le plan de travail de la Fédération émane d'une série de consultations faites dans le cadre du Congrès d'orientation et du Conseil de la planification de l'organisme. Composés de professeurs, d'étudiants et d'administrateurs de cégeps, le Congrès d'orientation et le Conseil de la planification ont, entre autres pour fonction, de déterminer les orientations et les priorités annuelles de la Fédération consignées dans un plan de travail.

Or, lors du dernier Congrès d'orientation, les participants ont souhaité que la Fédération se fasse entendre du comité d'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur les besoins de l'enseignement collégial. De son côté, le Conseil de la planification a repris le souhait du Congrès d'orientation en le concrétisant dans ces deux directions:

- les commissions de la Fédération seraient invitées à faire connaître leur point de vue sur toute question jugée de leur ressort;

- l'assemblée générale verrait à fournir un point de vue touchant la "problématique du réseau".

Six commissions, à date, ont remis un mémoire au comité d'étude du Conseil supérieur de l'éducation. Il s'agit des commissions suivantes:

- coordonnateurs de l'éducation permanente: Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes

- directeurs de bibliothèques: Les bibliothèques des cégeps et l'amélioration de l'enseignement

- coordonnateurs des techniques audiovisuelles: Plan-cadre de développement des services d'audiovisuel

- directeurs des services aux étudiants: Texte présenté par la commission des directeurs des services aux étudiants au Conseil supérieur de l'éducation

- responsables de pastorale: Dans une dynamique du provisoire, un consensus des animateurs de pastorale des cégeps

- professionnels de l'aide pédagogique individuelle: Bilan du régime pédagogique en regard des objectifs des cégeps.

L'Assemblée générale de la Fédération, pour sa part, a mis sur pied un groupe de travail à qui il est apparu rapidement que l'opération Conseil supérieur de l'éducation constituait une bonne occasion pour la Fédération de s'arrêter et de faire le point sur une série de sujets et de priorités abordés depuis quelques années au sein de l'organisme; priorités sur lesquelles il était avantageux de revenir car elles constituent des points majeurs du développement des cégeps.

Dans ce contexte, le groupe de travail s'est fixé les objectifs suivants:

- canaliser des textes traitant de différents aspects du développement des cégeps;

- opérer si possible une jonction avec les commissions;

- préparer un dossier de travail;

- organiser une session d'études d'où sortirait un dossier pour le comité d'étude sur l'enseignement collégial.

Grâce à l'appui de personnes-ressources (dont on retrouve les noms et la contribution à l'annexe 2) et à l'apport des permanents du secrétariat de la Fédération, le groupe de travail a réalisé ses objectifs. Après avoir identifié une série d'aspects prioritaires du développement des cégeps, il a organisé une session d'études au collège de Maisonneuve dont le thème général était "autonomie et pouvoirs réels des cégeps" (voir l'annexe 1).

2. UN MOMENT D'UNE DEMARCHE COLLECTIVE

C'est de cette session d'études que sont issus les textes qui constituent le présent dossier.

Il est important, par conséquent, de situer ces textes à l'intérieur d'une démarche de réflexion collective, entreprise par les membres de l'Assemblée générale de la Fédération. Démarche collective qui, nous espérons, se poursuivra au cours de l'année.

Ce cadre général explique pourquoi la Fédération ne soumet pas au Conseil supérieur un mémoire dans le sens traditionnel du terme. Il s'agit plutôt d'un dossier composé d'études particulières portant sur six (6) facettes du développement des cégeps, études qui sont le fruit d'une session d'étude tenue au mois de janvier 1974. Ces études, s'ajoutant aux mémoires des commissions identifiées plus haut, constituent la contribution de la Fédération au comité d'étude sur l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation.

3. SIX FACETTES DU DEVELOPPEMENT DES CEGEPS

Le dossier de l'Assemblée générale tourne autour de six (6) facettes du développement des cégeps. Ces aspects sont les suivants:

- objectifs et plan de développement des cégeps;
- éducation des adultes et éducation permanente;
- développement de l'enseignement professionnel;
- perfectionnement du personnel;
- relations de travail;
- financement et budgets des collèges.

Le temps et les ressources disponibles ne nous ont pas permis d'aller plus loin que vers l'identification et l'approfondissement des aspects énumérés plus haut. Inutile, dès lors, d'insister sur le fait que ces études ne constituent pas le dernier mot à propos de ces questions. Il faut éviter de les considérer comme le fruit d'analyses méticuleuses faites par des spécialistes. Le cadre d'étude dans lequel elles se situent nous aide à comprendre leurs limites.

Ces textes ont par ailleurs l'avantage de représenter les vues de praticiens de l'éducation qui vivent au jour le jour dans les cégeps et qui, par conséquent, en saisissent toute la "mouvance" et la complexité. Il s'agit donc d'une vision des cégeps de l'intérieur.

Le défaut majeur de ces études c'est d'apparaître comme une série de pièces détachées. On a l'impression qu'elles ne s'insèrent pas dans une vision intégrée de l'ensemble du réseau.

Pourtant, il faudrait plutôt dire qu'elles ne s'insèrent pas dans une vision intégrée explicite de l'ensemble du réseau. Et si nous avions à qualifier cette vision souterraine, nous pourrions parler d'approche fonctionnelle et sans aucun doute technocratique du développement des collèges publics. C'est, il nous semble, à l'intérieur d'une telle approche que se situent actuellement les praticiens de l'éducation de niveau collégial.

Nous n'avons pas pu, toutefois, expliciter cette vision. Il faudra y revenir plus tard. Au fond, la période d'implantation des cégeps se terminant, les principaux responsables devront se pencher sur la notion de développement de l'enseignement collégial dans le contexte historique et culturel du Québec actuel. Une telle réflexion les conduira sans doute à prendre une distance critique par rapport à ce qui s'est fait, compte tenu des lacunes observées et des nouveaux besoins de formation de même que de perfectionnement.

Il nous faut des perspectives nouvelles qui s'articulent davantage sur les besoins réels de notre société, qui dépassent la vision technocratique, administrative et scolaire actuelle et nous fournissent un cadre d'analyse permettant une meilleure identification des priorités et l'exercice authentique d'une véritable autonomie.

C'est dans cette veine que, nous espérons, se poursuivra la réflexion à l'intérieur de la Fédération des cégeps d'une part, à l'occasion des discussions avec le comité d'études du Conseil supérieur de l'éducation d'autre part, lors de la tenue des tables sectorielles ou provinciales de même qu'à la suite de la parution du rapport sur les besoins et l'avenir des cégeps.

objectifs et plan de développement des cégeps

OBJECTIFS ET PLAN DE DEVELOPPEMENT DES CEGEPS

INTRODUCTION

Parler du cégep, cinq ans après, c'est parler d'une réalité mobile et souvent fuyante qui ne se définit pas une fois pour toutes et de façon logique et froide. Le cégep, c'est la mouvance, la mouvance de la vie et de la croissance un peu sauvage d'un réseau d'institutions nerveuses voire piaffantes à certains moments.

Le profil du cégep ne se décrit pas en quelques beaux paragraphes bien ordonnés. C'est plutôt une série de traits de plume d'où émerge un certain portrait qui reste à compléter et à préciser parce qu'il est encore empreint d'ombres et de contradictions.

Cette impossible monographie doit être remplacée par la description d'une série de mouvements que l'on veut stopper l'espace d'un moment. Vision cybernétique qui nous place - tel l'enfant qui rive son oeil interrogateur et émerveillé au kaléidoscope dont un souffle modifie l'image - dans l'impossibilité de nous référer à l'univers aristotélicien qui nous a toujours offert la sécurité de l'ordre qui sait prévoir et intégrer.

---

* Rédaction du texte: Roland Arpin, directeur général (cégep de Maisonneuve), en collaboration avec Roland Cournoyer de la Fédération des cégeps.

** Ont participé à l'étude de cette question: Claude Fortier (Fédération des cégeps); Claude Ducharme, professeur (cégep Bois-de-Boulogne); Ghyslain Jobin, directeur général (cégep de Ste-Foy); Jean-Marc Tousignant, directeur général (cégep de St-Laurent); Etienne Tétrault, D.S.P. (cégep de Thetford-Mines); André Leblanc, directeur général (cégep de Valleyfield); François Béland, directeur des services aux étudiants (cégep Bois-de-Boulogne); Claude Desjardins, président du conseil d'administration (cégep du Vieux-Montréal); Pierre Desgroseillers, directeur général (cégep Lionel-Groulx); Louis Rivet, responsable de pastorale (cégep de Maisonneuve); Henri-Paul Girouard, directeur général (cégep Bourgchemin); Roland Arpin, directeur général (cégep de Maisonneuve).

1. DES PROMESSES ET DES FLEURS

1.1 Une stabilité apparente...

Après cinq ans d'existence, la topographie générale du réseau cégep semble avoir atteint un degré de stabilité qui nous permet d'en fixer les paramètres:

- Hormis une réorganisation régionale possible - si l'on en juge par l'intérêt porté pour certains groupes aux questions de régionalisation - il ne paraît pas que de nouveaux cégeps naîtront durant les prochaines années.

- Dans deux ou trois ans, les principaux développements physiques seront terminés et peu de collèges connaîtront de vastes projets de construction. Conséquemment, les équipements nécessaires à un bon fonctionnement seront généralement en place.

- En ce qui concerne les clientèles, le réseau cégep connaît une certaine hésitation dans son développement... Hésitation liée aux problèmes de dénatalité, de fréquentation scolaire au secondaire, de modification des niveaux de fin d'étude secondaire (suppression des 12e années et de secondaire V). Hésitation liée également à un certain plafonnement dans le passage du secondaire au collégial: 27% des étudiants de la C.E.C.M. continuent au collégial; on parle même de 25% au niveau provincial. Quelle possibilité s'offre aux collèges de hausser ce taux de fréquentation? Enfin - c'est un problème beaucoup plus profond - comment ce faible pourcentage rencontre-t-il l'objectif primordial de démocratisation de la réforme de l'éducation? Certains cégeps connaissent des baisses de clientèle et la majorité n'escompte pas de croissance significative durant les prochaines années.

- Corrélativement, les équipes pédagogiques se stabilisent et s'enracinent. Certains collèges ont connu des courbes de croissance qui ont été des défis aux règles du genre! Il est maintenant possible dans tout le réseau de faire porter les efforts sur un développement planifié et une utilisation des ressources identifiables et acquises.

- Les programmes d'étude ont connu bon nombre d'ajustements depuis 1967 mais des mesures se dessinent pour remédier à une situation de perpétuelle remise en question (cf. réorganisation de la coordination provinciale des programmes).

- La structure organisationnelle des cégeps varie légèrement d'une institution à l'autre, mais les choix fondamentaux semblent généralement arrêtés. D'ailleurs les conventions, procédures, décrets, directives, lois enferment les imaginations dans des limites en apparence bien difficiles à franchir.

- La concertation fait déjà partie des traditions et elle s'exprime en particulier par le truchement d'une Fédération qui s'est dotée de structures et de services conformes aux aspirations des cégeps et à certains égards exemplaires au plan des principes qui y fondent la participation des membres.

EN BREF:

Le réseau cégep offre une apparence de stabilité à travers un développement qui atteint un palier de croissance.

L'on peut en déduire provisoirement que ce réseau est dans une situation privilégiée pour amorcer une opération de consolidation et d'approfondissement de ses objectifs.

Les atouts dont il dispose sont:

- la flexibilité liée à un réseau de taille moyenne;

- l'unité relative des divers organismes au plan des structures et des buts;

- une tradition de concertation;

- des originalités locales qui peuvent cohabiter.

1.2 Une vie fugace et foisonnante:

Nous tentons toujours de saisir cette réalité cinétique que dit le cégep. Et derrière une apparente stabilité, nous découvrons rapidement cette vie nerveuse, cette mouvance qui en fait peut-être l'attrait le plus fondamental et le plus paradoxal...

Procédons de nouveau par touches successives:

- Au plan culturel, le cégep a vite "décroché" de cette culture faite de patience et de sérénité dont il avait hérité. Réaction bien compréhensible si l'on songe à la volonté d'autodétermination que charriait toute la réforme scolaire. Héritier d'une tradition culturelle qui s'enracinait souvent dans "l'ailleurs et le lointain", le cégep s'est vite tourné vers "l'ici". De là à rejeter rapidement et sans nuance certaines valeurs sûres en croyant les remplacer avec avantage par des valeurs nouvelles et mieux adaptées à la mode du jour, il n'y avait qu'un pas qui fut souvent vite franchi. Les conséquences de cette situation sont fort variées. Nous nous contentons d'en souligner quelques-unes:

  - un renouvellement évident des schèmes de valeurs;
  - une remise en question qui force à la réflexion fondamentale;
  - l'obéissance à la mode du jour et la tentation de la facilité;
  - le rejet de certaines valeurs faites de travail, de patience et de réflexion;
  - le refus d'une démarche intellectuelle fondée sur la complexité et le sens du relatif.

  Par ailleurs, l'une des dimensions les plus positives de cette évolution culturelle, c'est la tolérance sociale qui l'habite (beaucoup plus que la tolérance idéologique dont nous reparlerons). Sans parler de présence massive de la "nouvelle culture", l'on peut affirmer que les cégeps assument, de façon fort libérale, ces expressions culturelles nouvelles que véhiculent des expressions de liberté sociale et spirituelle parfois étonnantes pour les adultes en raison

même de la primauté qu'elles accordent aux valeurs de l'imaginaire et de l'affectif (1).

- Que la pédagogie qui se pratique dans les cégeps soit fortement colorée par ce mouvement, cela va de soi. Mais cette pédagogie n'échappe pas à une tension des plus fortes en raison même des exigences paradoxales qui la moulent: d'un côté un fort mouvement faisant de la liberté intérieure et de l'expression de soi la première des valeurs à privilégier; de l'autre, la primauté qu'il faut accorder à une préparation adéquate à l'université ou au marché du travail. Les professeurs sont tiraillés sans cesse entre l'école "milieu de vie" et l'approche illichienne du monde scolaire et les exigences des sciences nouvelles de la mesure en éducation des objectifs à la Bloom et Mager ou de l'accountability...

- De là à se sentir menacé au plan professionnel, il n'y a qu'un pas. De là à vouloir se donner des garanties de stabilité pour n'être pas emporté par les réformes, les modes, les courants, les rapports des planificateurs ou des enquêteurs, il n'y a encore qu'un pas. Et ce pas a été franchi vers une syndicalisation massive et logique des enseignants et, depuis peu, des autres professionnels des cégeps.

- Le type de syndicalisme qui a été vécu dans les cégeps se comprend mieux par référence à la situation décrite ici. Dans un milieu où le syndicat ne se développe pas pour assurer les besoins fondamentaux, la lutte s'est vite faite au niveau du partage des pouvoirs des groupes. Enfermés bien souvent dans des concepts, les partis ne se sont pas assez penchés sur des réalités plus simples, plus empiriques et mieux enracinées: le partage des responsabilités et des tâches!

- La notion du réseau est également bien difficile à cerner. Si l'on songe à la flexibilité que le réseau offre aux étudiants, l'on ne peut que souscrire à cette réforme; si l'on songe aux possibilités de concertation qu'un réseau offre à tous les groupes, l'on ne peut que se féliciter de cette structure. Paradoxalement cependant le réseau aliène souvent

---

(1) C'est dans ce cadre que l'on doit situer l'évolution de la pastorale, par exemple. Des services axés sur une pratique religieuse perçue et vécue de façon fort statique ne peuvent s'insérer dans une évolution culturelle qui ne se fonde ni sur la logique ni sur la tradition mais plutôt sur la fidélité à des pulsions socio-culturelles.

les dynamismes locaux en alignant l'ensemble sur le plus petit commun dénominateur ou en provocant des alliances plus tribales et totémiques que rationnelles et libres. Ce réseau donne également une prise plus facile à une planification gouvernementale plus sensible à l'unification planificatrice qu'à l'originalité fondée sur les dynamismes locaux.

- Une analyse théorique des structures du cégep ne peut que faire rêver! Une remarquable réussite pour concilier le législatif et le consultatif, une tentative de faire participer tous les groupes au niveau des structures de décision, une volonté de situer le développement pédagogique au niveau des professeurs et des étudiants. Et l'on pourrait continuer la séquence... Une étude empirique donne une tout autre vision des choses. Cette parfaite mécanique est souvent enrouée ou bloquée, ces structures de participation engendrent des champs de bataille où chaque groupe s'enferme en lui-même, hermétique à toute intervention "étrangère", des groupes d'intérêt se figent dans des attitudes de combat ou dans des stratégies nourries aux méthodes des séries noires!

Derrière une vision théorique idéale se profile cette vision de Michel Crozier décrivant le système administratif fondé sur la participation:

> "L'ensemble du système est plus ouvert, le cercle vicieux de routine et l'apathie ne peuvent se perpétuer aussi longtemps, (...) les détours imposés par l'existence de toutes ces différentes autorités, la difficulté qu'il y a à les coordonner et à harmoniser leurs possibles décisions contradictoires finissant par faire naître une stratégie procédurière extrêmement complexe et très abstraite qui constitue le noeud des dysfonctions administratives à l'américaine. Des individus de mauvaise foi peuvent s'en servir pour faire échec longtemps aux intentions du reste de leurs concitoyens. De très nombreuses routines se développent autour de positions locales d'influence protégées par cet éparpillement des responsabilités. Les faibles sont moins bien protégés contre les forts, les conservatismes locaux et souvent même les corruptions sont renforcés par les cercles vicieux procéduriers." Le phénomène bureaucratique, Seuil, Paris, 1963, pp. 304-305.

Somme toute, une structure participative théoriquement excellente à l'ombre de laquelle se sont développés le repli et la ruse procédurière ou le voyeurisme masqué par le statut d'observateur ou de mandataire. Entre la volonté de forcer l'implication et la mise en commun, s'est glissée l'exploitation de structures participatives en vue de la défense d'intérêts de groupes souvent modelés aux intérêts de l'heure.

EN BREF:

Derrière une apparente stabilité, le cégep vit dans un univers culturel tiraillé par les ajustements que lui imposent les nouvelles valeurs ou tout au moins l'expression nouvelle des valeurs.

Cette situation engendre une pédagogie tiraillée entre deux pôles: la conception mécaniste de l'éducation, basée sur la transmission des connaissances et la conception organique basée sur l'étudiant. Elle installe les professeurs dans une insécurité professionnelle dont ils essaient de sortir notamment par le militantisme syndical.

Le réseau offre un instrument de concertation pour les groupes et des garanties de flexibilité pour les étudiants. Par ailleurs il encourage des alliances parfois peu respectueuses des situations variables et il facilite une cristallisation des intérêts de groupe qui n'a pas toujours un effet positif sur les moyennes générales.

Les cégeps ont été fondés sur l'ouverture des groupes les uns aux autres, la participation généralisée. Après cinq ans, les groupes se retrouvent souvent enfermés dans des idéologies ou des structures et la participation a engendré trop souvent la ruse, le voyeurisme ou l'exploitation pour des intérêts de groupes.

1.3 Des tentatives d'exorcisme:

Il faut vivre à l'intérieur du cégep pour en bien observer les bouillonnements et constater que la marmite passe du débordement à une douce ébullition. Cependant, d'aucuns sont impatientés par cette fureur de vivre et les tentatives d'exorcisme ne manquent pas. Observons-en quelques-unes.

1.3.1 L'obsession bureaucratique:

Entre les déclarations des hommes politiques, les intentions profondes du rapport Parent, et le dynamisme certain des cégeps, se dressent les planificateurs, les grands commis de l'Etat et les fonctionnaires de tout acabit qui grugent doucement l'autonomie et qui reconquièrent patiemment "le territoire perdu" lors des grandes réformes.

Pour être discrète cette action n'en est pas moins systématique. Le ministre de l'éducation peut bien faire sa profession de foi décentralisatrice de façon sporadique, il n'en demeure pas moins que la bureaucratie gouvernementale ne peut supporter longtemps des cégeps qui ne reflètent pas une image publique colorée aux mêmes teintes et enfermée dans des rythmes et des rites aussi uniformes que possible. Une simple énumération en guise d'exemple:

- des conventions collectives provinciales;
- des normes budgétaires uniformes;
- des politiques centralisées de perfectionnement des personnels cadres et professionnels;
- des politiques informatiques axées sur la centralisation;
- des règles mathématiques de détermination du nombre de cadres dans chaque collège;
- des programmes d'études uniformisés dans le détail.

Le tout codifié, inscrit, enfermé dans des textes et des "politiques" souvent préparés sans consultation des partenaires et de toute manière orientés vers un rapatriement des centres de décision au ministère de l'Education.

1.3.2 Un pénible ajustement:

L'unité de base des cégeps - l'étudiant - souvent décrit comme un client trop exigeant et trop turbulent, tente à sa manière d'adapter à sa taille ce vêtement mal ajusté. Mais la brièveté de la vie d'un cégépien - si l'on compte la masse de travail qui est demandé au cégépien, le temps nécessaire à l'adaptation qu'impose le passage du secondaire au collégial, les deux ou trois ans de sa vie cégépienne - lui laisse peu de temps pour connaître et influencer le milieu dans lequel il vit.

A peine engagé dans un couloir où il s'est introduit avec crainte, il voit poindre la lumière qui annonce l'étape suivante.

L'on ne peut donc lui demander de développer un profond sentiment d'appartenance et une vision aiguë des apports qu'on attend de lui. Les "crises" qu'ont vécues les cégeps depuis 1968 ne sont sans doute pas étrangères à ce sentiment d'impuissance de ces jeunes qui en tissent la texture quotidienne. Les cités étudiantes ne peuvent plus être gouvernées comme des cellules familiales et les règles qui en définissent l'organisation sont à repenser.

Les valeurs nouvelles auxquelles communient les jeunes font souvent mauvais mariage avec celles des adultes qui gravitent autour d'eux. De ce point de vue, le regard que jette la société sur les cégeps est souvent empreint d'intransigeance et d'incompréhension.

1.3.3 Les pédagogues divisés en eux-mêmes:

Nous avons déjà signalé les tensions que vivent les professeurs obligés de pratiquer leur métier dans un cadre aux objectifs peu définis.

De plus, les professeurs engagés dans une action syndicale politisée se retrouvent au milieu de combats pour lesquels ils sont appelés à pratiquer un militantisme qui les engage souvent dans des voies sans issue et en

des alliances sans lendemain avec les jeunes dont ils devraient être les maîtres à penser ou du moins les guides avertis.

Dans le cadre professionnel, les professeurs sont entourés de moyens d'avant-garde - audio visuel, bibliothèques d'envergure, laboratoires dernier cri - mais ils sont obligés de maintenir un enseignement "en parallèle" pour bien se protéger face à des méthodes et des instruments pédagogiques dont ils ne contrôlent pas encore le langage.

Les professeurs du collégial sont dans une situation pénible au plan pédagogique et au plan politique.

Au plan pédagogique les exigences des étudiants sont aussi paradoxales que possible.

Un jour ils demandent des cours actualisés et le lendemain ils veulent plus de théorie et un recul historique.

Au plan politique les étudiants considèrent les opinions des professeurs comme dépassées mais ils voudraient que les professeurs se prononcent quand même. On veut des cours où les objectifs sont précis et programmés mais on veut également que le professeur souscrive aux modes ou aux événements passagers.

L'écart culturel entre le professeur et l'étudiant existe aussi à d'autres niveaux. On ne fait que commencer à balbutier les éléments de la nouvelle culture mais le professeur actuel fait les frais de ce brusque passage et il a parfois la sensation d'être fac. à des jeunes barbares.

1.3.4 Un pouvoir lézardé:

Le développement souvent débridé des cégeps n'a pas toujours donné le temps aux administrateurs de se donner d'encadrement et d'éclairer leur action de politiques bien définies. En beaucoup de cas les équipes administratives se sont formées des jeunes gestionnaires dynamiques fraîchement sortis des rangs des enseignants plus enthousiastes qu'expérimentés.

Au même moment, le droit de gérance traditionnel, le partage des pouvoirs et des responsabilités ont connu

une remise en question en profondeur et une évolution des plus rapides. Accaparés par des contraintes de développement, souvent entraînés dans des crises provinciales et collectives qui naissaient dans d'autres milieux, responsables d'unifier et de coordonner des groupes plus sensibles à la "ligne de parti" qu'à l'allégeance locale, astreints à des structures de participation qui les forcent à s'asseoir au banc des accusés au lieu de leur offrir le soutien pour lequel des structures ont été mises en place, témoins des ravages qui déciment leurs rangs, les administrateurs des cégeps se retrouvent "cinq ans après" souvent échaudés et peu enclins à pousser plus loin certaines expériences de partnership.

EN BREF:

Derrière un bouillonnement en apparence continu, le cégep vit un passage vers la stabilité. Cependant, pendant que les participants au scénario assument graduellement certaines difficultés, des tentatives se font pour infléchir l'évolution:

- Des fonctionnaires prennent des décisions qui ne sont pas conformes au dynamisme du cégep et rapatrient graduellement les pouvoirs décentralisés vers un centre unique et sécurisant.

- Les étudiants s'ajustent péniblement à la "cité étudiante".

- Les professeurs déchirés entre diverses allégeances sont obligés de développer des méthodes en parallèle pour couvrir leur insécurité professionnelle.

- Les administrateurs font face à une évolution de la notion de pouvoir et d'autorité et aux exigences d'un partage pour lesquels ils ne sont pas toujours prêts.

1.4 Un territoire à conquérir:

En beaucoup de cas, les cégeps nés de la fusion ou de la transformation d'institutions classiques ou d'instituts de technologie, ont eu à faire face à des changements aussi drastiques et assez peu planifiés, somme toute.

Qui plus est, les cégeps terminent à peine leur période de mise en marche et de définition d'une certaine image. Cinq ans après, des pressions extérieures sont encore décisives sur le devenir du réseau. Trois pôles nous semblent de première importance:

- le gouvernement
- l'université
- le milieu environnant

1.4.1 Un état à la recherche de son image:

Les cégeps sont nés et se sont développés à l'ombre d'un vaste mouvement de réforme scolaire au Québec. L'on peut affirmer qu'il y a peu d'exemples au monde de modifications aussi radicales et aussi globales d'un système scolaire qui se soient faites avec si peu de heurts et de résistance.

Que d'évocations derrière quelques mots, que de valeurs apparemment peu réversibles recouvrent les termes:

- collèges classiques
- écoles d'état
- confessionnalité
- accessibilité
- démocratisation
- Opération 55
- C.O.P.E.P.P.

L'enthousiasme d'une équipe gouvernementale, la détermination des groupes de tâches responsables de missions d'implantation et de développement ont donné cette réforme scolaire qui donne prise, bien sûr, à toutes les critiques puisqu'elle est passée du rêve au projet en quelque dix ans à peine.

Approfondir, enraciner, développer sont autant d'étapes moins gratifiantes et sans doute moins rentables au plan politique. De là à tourner les yeux vers de nouveaux champs d'activités et de réformes, il n'y a qu'un pas. De là à déclarer que l'éducation n'est plus prioritaire, il n'y a également qu'un pas d'autant plus facile à franchir que les contribuables ne sont pas sans ressentir de profondes frustrations quand ils ont à concilier les coûts de la réforme scolaire et les apparents résultats qui les laissent insatisfaits.

Sans nier que des priorités nouvelles se dessinent du côté des affaires sociales, en particulier, nous ne saurions en déduire que l'éducation et en particulier les cégeps doivent être mis en veilleuse. Il serait dangereux pour l'équilibre social d'arrêter le mouvement de scolarisation et le développement des institutions au même moment où se dessine un vaste mouvement d'éducation continue et un profond mouvement de recyclage.

Que les priorités en immobilisations ne portent plus sur les cégeps, soit, que les coûts d'opération soient rationalisés soit encore, mais cela dans une perspective de développement à compléter et à intensifier en conformité avec les objectifs de départ qui sont encore loin d'être atteints.

1.4.2 L'université aux pieds d'argile:

Les cégeps ont toujours "dérangé" le milieu universitaire et l'on a vu récemment des professeurs de l'université Laval y aller de leur petit numéro et de leurs anathèmes pour dénoncer la formation douteuse des cégépiens.

Nous ne parlerons pas ici de l'impérialisme pédagogique des universités. Nous ne ferons que rappeler quelques données du problème:

- Les universités entretiennent depuis le début des cégeps une certaine méfiance à l'égard de l'étudiant cégépien qui se présente dans leurs facultés. Il acquiert paraît-il des notions sophistiquées dont il ne possède pas les rudiments.

- Les universités se situent face aux cégeps comme autant d'unités autonomes habilitées à exiger des profils d'admissions aussi nombreux que variables.

- Les universités et en particulier leurs professeurs supportent mal que plusieurs cours soient rapatriés et offerts au niveau collégial auquel ils appartiennent de façon évidente. Elles obligent des étudiants à reprendre des contenus de cours déjà vus au niveau collégial.

- Les universités continuent de développer des programmes sans tenir compte suffisamment de la présence des cégeps.

- De plus, il existe, entre les deux niveaux, collégial et universitaire, une zone grise où il est difficile de partager les compétences réciproques. Les cours d'initiation aux langues et les introductions aux diverses disciplines en donnent des exemples.

- Enfin, on pourra voir, largement illustré, dans le chapitre traitant du "perfectionnement du personnel", ce problème de la pression indue exercée par l'université sur le cégep.

1.4.3 Un milieu environnant à apprivoiser:

Des changements radicaux sont toujours le moteur de beaucoup d'espoirs. La réforme scolaire en général et les cégeps en particulier n'échappent pas à la règle.

Système ouvert, le cégep accueille au delà de 100,000 étudiants cette année soit près de dix fois plus de jeunes que les institutions du même niveau n'en accueillaient vers 1966.

C'est dire que plus de familles et de parents que jamais suivent l'évolution du collégial et des jeunes de ce niveau.

Le corollaire à cette situation, c'est de retrouver beaucoup d'opinions, beaucoup d'exigences, beaucoup d'attentes du milieu ambiant.

Au plan éducatif, les cégeps sont sûrement à l'avant-garde dans la société québécoise actuelle, en plusieurs domaines: développement du secteur socio-culturel, intégration du politique à la vie de la cité éducative, libéralisme face à certaines attitudes de marginalité, pédagogie fondée sur l'apprentissage des rôles, etc.

Bon nombre de ces choix heurtent la conception traditionnelle de l'école et ne vont pas sans provoquer des jugements sévères qui prennent leurs points de comparaison dans des systèmes scolaires fermés et fondés sur le contrôle détaillé et l'uniformisation sécurisante.

Du côté des futurs employeurs des cégépiens, les opinions sont variables. En ce qui concerne le secteur professionnel, les objectifs du cégep ne coïncident pas toujours de la même manière avec la petite, la moyenne ou la grande entreprise. Une formation qui attache de l'importance à certaines matières hors spécialisation apparaît à certains trop peu conforme à des besoins à court terme qu'il faudrait satisfaire.

Le développement et l'assouplissement de tout l'enseignement professionnel est d'ailleurs une vaste question dont nous traiterons postérieurement.

EN BREF:

Les attentes de l'extérieur pèsent encore de tout leur poids sur les cégeps:

- Le gouvernement, obligé de faire face à des nouveaux besoins et sans doute désireux de se donner une image propre, fait porter les priorités hors de l'éducation sans analyser suffisamment les exigences de la situation surtout au plan des opérations de développement pédagogique.

- L'université pardonne mal aux cégeps de l'obliger à tenir compte d'une indispensable planification d'ensemble et du découpage des

programmes dans le respect des divers niveaux d'enseignement.

- Le milieu environnant n'assume pas toujours aisément les risques d'un milieu d'éducation ouvert et les audaces qu'il manifeste. Par ailleurs le secteur professionnel ne paraît pas encore ajusté aux situations variables et exige qu'on y insuffle des règles faites de souplesse et de respect des divers apprentissages.

2. DES LENDEMAINS QUI CHANTENT

2.1 Des choix qui se profilent:

Dresser un plan voire une fresque des cinq premières années des cégeps est difficile en raison du mouvement qu'il faut tenter de cerner et de traduire. Mais tenter de réfléchir aux cinq prochaines années n'est pas moins difficile!

Les pages qui précèdent nous offrent cependant des points d'appui pour affirmer que des lendemains qui chanteront doivent être axés sur:

- l'exploitation maximale de dynamismes nombreux et disponibles déjà en place dans les cégeps;
- l'accent mis sur les personnes et sur la vie vraie plutôt que sur des encadrements et des règles supplémentaires;
- une intensification des procédés propres à assurer des communications plus "chaudes" et moins axées sur le fonctionnel;
- l'ouverture à certains groupes internes pour leur faire mieux comprendre les choix fondamentaux qui informent la vie des cégeps;
- la clarification des objectifs d'enseignement de manière à situer chacun dans un rôle défini et sécurisant.

Au delà ou englobant ces objectifs plus précis, de grands choix fort décisifs sont à faire pour les prochaines années. Nous les évoquons.

2.2 Les avenues qui s'offrent:

Nous avons fait état des impatiences que suscite un réseau cégep nerveux, bouillonnant, diversifié. Nous avons souligné les dangers "d'enfermement" qui le guette à l'intérieur par la multiplication des mini règles d'encadrement et de centralisation qui laissent l'autonomie comme un morceau de gruyère!

Les avenues qui s'offrent passent par une alternative: la structuration, l'unification, la centralisation ou le respect des différences locales, le rapatriement des grandes responsabilités vers les unités locales, la culture des différences et le respect de l'individualisation des institutions.

Ces choix ne peuvent se faire qu'en définissant plus clairement, de façon fonctionnelle, les objectifs des cégeps. Ces objectifs, au sortir d'une phase de mise en place, devront se situer au coeur même de l'institution dans le développement pédagogique.

Nous ne reprenons pas ici toutes les exigences d'un tel projet. Nous faisons quelques recommandations pour souligner que ce projet passe par des opérations qui commandent une grande flexibilité d'action.

RECOMMANDATION 1

Mobilisation de tous les agents pédagogiques autour de projets collectifs et pour ce faire:

- structures d'animation et de développement pédagogique;
- instrumentation propre à assurer la collecte et l'utilisation des données disponibles;
- réévaluation du régime pédagogique et mise en place d'un cadre de travail qui permettra de discuter du fond de la question sans qu'un gauchissement continuel des discussions prenne sa source dans les problèmes contractuels sous-jacents;
- encadrement des enseignants par des animateurs pédagogiques qui leur faciliteront l'adaptation aux nouveaux media et à leurs langages;
- valorisation des démarches locales et assouplissement des programmes nécessaires pour permettre ces démarches.

RECOMMANDATION 2

Focus mis sur l'étudiant cégépien et inventaires propres à le situer au centre du projet:

- inventaire de son profil socio-culturel;
- inventaire des valeurs qu'il véhicule et qui l'habitent;

- inventaire de ses attentes face au cégep;
- inventaire de son niveau d'information et d'insertion, etc.

RECOMMANDATION 3

Mise en place des instruments pour en arriver à une véritable évaluation des institutions et ce, dans la perspective moderne "d'évaluer pour faire évoluer". Pour ce faire, des moyens sont à mettre en oeuvre:

- intensification des études déjà entreprises par le CADRE sur ces questions;
- implication plus grande des collèges par une planification convergente des subventions de recherche;
- priorités établies dans ce sens à la D.G.E.C.;
- exploration de la notion d'accréditation des institutions.

RECOMMANDATION 4

Situation de la D.G.E.C. dans un cadre de développement et d'animation plutôt que de contrôle et de centralisation. Cette attitude amènerait la D.G.E.C. à modifier ses priorités en mettant l'accent sur des tâches essentielles:

- développement de la recherche dans les collèges;
- priorité mise sur le développement et la rationalisation du secteur professionnel;
- études pour faire évoluer le régime pédagogique;
- plus grande utilisation de la Fédération des cégeps comme partenaire dans l'animation et le développement des collèges.

EN BREF:

Des choix se profilent qui sont fondés sur les dynamismes déjà identifiables.

Des avenues s'offrent pour l'avenir et elles passent par un premier grand choix à faire entre l'autonomie des institutions fondée sur la variation, les identifications locales voire la fantaisie ou la centralisation unificatrice.

Nous optons pour le premier choix à condition qu'il s'alimente à une vaste opération de définition axée sur le développement pédagogique compris comme:

- la mobilisation de tous les agents pédagogiques autour de projets collectifs;
- le focus mis sur l'étudiant cégépien et l'inventaire d'instruments propres à bien le situer au centre du projet;
- l'utilisation d'instruments pour en arriver à une véritable évaluation des institutions;
- priorités de la D.G.E.C. axées sur le développement et l'animation plutôt que sur le contrôle et la centralisation.

CONCLUSION

Un système d'avant-garde, des structures nouvelles fondées sur la participation, des équipements, des édifices, des moyens techniques qui font rêver beaucoup d'étrangers qui visitent les cégeps. Et malgré tout, ces difficultés de parcours dont certains collèges ne réussissent pas à se relever.

Entre la solution d'encadrement plus rigide et plus tâtillonne et de nouveaux gestes de confiance aux dynamismes locaux, nous persistons à préconiser cette dernière avenue parce que nous croyons que l'enseignement collégial est dans une situation privilégiée pour faire la preuve que le développement en éducation passe par la valorisation des unités de base et des cellules de vie.

Parce que nous croyons également que l'autorégulation des collèges passe par une immense opération d'adaptation de la pédagogie aux exigences de la culture actuelle faite de mouvance et sensible à des valeurs nouvelles.

Nous croyons que le cégep s'inscrit dans l'industrie du savoir et que les collèges ont des responsabilités face à la société qui les subventionne. Nous ne pouvons nier que l'enseignement est devenu "l'industrie primaire".

Dans ce contexte, le maître doit redevenir l'agent fondamental qui agit en tant qu'animateur qui met en situation d'apprentissage, de proposeur de contre-exemples responsable - comme le dit Piaget* - de faire découvrir le relatif des découvertes.

Ce que nous proposons, c'est de passer à l'action et d'établir un plan de développement exemplaire et fondé sur des projets et des recherches identifiables.

Nous croyons également que le fondement des choix culturels ne se fait plus à partir de la vision d'un homme intégral théorique mais dans un cadre sociétal d'équilibration des groupes en présence et que, conséquemment, les choix n'obéissent plus seulement à des conceptions individuelles.

C'est pourquoi il nous apparaît essentiel de pousser plus loin le développement pédagogique - propre à éviter de nouvelles aliénations - par des apprentissages fondés plus que jamais sur:

---

* PIAGET, Jean. Fondements scientifiques pour l'école de demain, dans "Education et développement", janvier 1973, pp. 6 à 22.

- le développement de l'observation
- l'apprentissage de l'esprit expérimental
- l'approche interdisciplinaire continue

Certains problèmes demeurent qui exigent des choix éclairés.

Participation, méthodes nouvelles, culture mass médiatique, enseignement programmé etc., autant de notions qui situent l'apprenant dans un univers d'encombrement.

En effet, l'homme actuel est fondamentalement un être encombré sollicité par l'afflux des données du savoir, soumis à des pressions politiques de toutes sortes, poussé sans cesse à substituer la simplification à la synthèse.

Déjà - mais de façon timide - la cybernétique lui viendra en aide en se chargeant de l'accumulation des données. Mais il reste la science de la prise de décision qui fait de l'homme un cybernéticien du pouvoir (au sens premier de "science du gouvernement").

Dans ce cadre, le pouvoir ne peut se former sans un appel aux valeurs et conséquemment aux idéologies. Il ne faut pas craindre de l'affirmer: l'école est encore un moyen privilégié de former aux choix idéologiques. Et nous ne pouvons pas feindre de l'ignorer.

La culture nouvelle pose un problème complexe: comment concilier les exigences de l'apprentissage avec son apparent désordre?

Au moment où les contenus deviennent moins importants que les contenants, certaines valeurs font surface en pédagogie:

- méthodologie du travail intellectuel
- étude des sciences de la logique
- sens de l'histoire

A ces valeurs conventionnelles s'ajoutent et se développent les approches suivantes:

- multidisciplinarité
- approches comparatives
- sens de l'observation

De telles démarches postulent qu'il n'y a plus de discipline scolaire centralisatrice et que la pratique d'un structuralisme basé sur l'interdisciplinarité s'impose.

Le rapport Faure nous rappelait récemment de façon systématique que l'école est un des lieux d'apprentissage et que sa suprématie n'a pas à être défendue à n'importe quel prix. Elle doit plutôt accepter de s'inscrire dans une stratégie éducative fondée sur le provisoire en raison même des multiples pressions qui jouent sur elle.

Cependant cette stratégie du provisoire ne doit pas être administrée dans la naïveté collective au moment même où une phalange de nouveaux maîtres tentent de lui substituer des valeurs nouvelles qui sont loin d'avoir fait leurs preuves.

A une politisation courte et simpliste de l'école, nous voulons opposer une école fondée sur des maîtres formés à la didactique et à la psychologie; capables de harnacher la technologie pour la mettre au service du s'apprenant.

Nous proposons un projet collectif de développement des cégeps qui assure une formation large et souple qui n'engendrera pas des tiroirs de cartes perforées... mais bien des hommes habiles à faire la différence entre le provisoire et le durable, le fondamental et l'accessoire.

développement de l'enseignement professionnel

LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'évaluation de l'expérience des cégeps ne peut être complète sans un bilan assez détaillé de l'enseignement professionnel. Non seulement s'agit-il là d'un élément fort important, mais il constitue une des raisons essentielles du regroupement à l'intérieur des cégeps, des institutions d'enseignement général et des instituts de technologie.

Il va sans dire que si le bilan est négatif en ce qui concerne le développement de l'enseignement professionnel, il remet en question les structures mêmes du niveau collégial, tel que nous le connaissons actuellement. D'ailleurs, des organismes tels que le Conseil du Patronat et la Corporation des Techniciens Diplômés ont bien mis en lumière cette relation en s'appuyant, toutefois, sur une vision quelque peu "passéiste" des changements à promouvoir.

Nous n'avons pas la prétention dans les quelques pages qui suivent d'offrir un tableau analytique global de la situation de l'enseignement professionnel. Notre intention est tout au plus de cerner différents éléments qui sont essentiels à un développement harmonieux de l'enseignement professionnel, mais qui n'ont pourtant pas, jusqu'à maintenant, été suffisamment l'objet de nos réflexions.

---

* Rédaction du texte: M. Gaston Côté, adjoint au D.S.P. (cégep de Limoilou) en collaboration avec Mme Claire Ledoux et de M. Philippe Gariépy (Fédération des cégeps).

** Ont participé à l'étude de cette question: M. Ygall Leibu, agent de recherche (U.Q.A.M.); M. Jean Frigon, directeur général (cégep André-Laurendeau); M. Louis F. Sontra, directeur général (cégep Champlain); M. Bernard Bélanger, directeur général (cégep de Hull); M. Bruce McAusland, directeur général (cégep John Abbott); M. Fernand Dionne, directeur général (cégep de Rimouski); M. Jean-Claude Lalonde, directeur général (cégep de St-Jérôme); M. André Trudel, directeur général (cégep du Vieux-Montréal)

1. LES OBJECTIFS.

1.1 L'intégration du général et du professionnel

Les objectifs que préconise le rapport Parent nous semblent être tout autant d'ordre sociologique que d'ordre pédagogique.

Le désir d'intégration de deux (2) catégories d'individus correspond à une volonté répondant à des impératifs sociaux.

Ce mariage du général et du professionnel qui allait s'opérer par la formation des cégeps n'a pas été le succès que l'on anticipait. Il avait été basé sur une certaine conception de la formation générale qui préconise une série de cours identiques pour les deux (2) secteurs. Non seulement s'agit-il là d'une définition contestable théoriquement de la formation générale, mais l'expérience des années passées tend à prouver qu'il s'agit là d'additifs arbitraires à la formation professionnelle.

On a bien remis en question les cours communs, mais les solutions avancées, sans avoir été approfondies collectivement, se sont heurtées à des oppositions telles que nous nous retrouvons toujours dans un statut quo de plus en plus intenable. Si la possibilité de remaniements sème des inquiétudes chez les professeurs quant à leur gagne-pain, qui pourrait les en blâmer? Cependant, il demeure souhaitable que cette situation soit analysée le plus froidement possible. A cette fin, comme il l'a déjà fait dans d'autres circonstances, l'Etat devrait respecter les engagements déjà pris, garantir que la réforme des cours obligatoires n'entraînera aucune mise à pied, permettre aux enseignants touchés par cette réforme de se resituer soit en sciences humaines, soit dans d'autres disciplines connexes, ou favoriser une utilisation nouvelle de ces enseignants à l'intérieur de nouveaux types d'apprentissage axés sur une définition précise des objectifs à atteindre dans le cadre de la formation générale. Au fond ce qui est en question et ce qui doit être approfondi présentement c'est l'aménagement "organisationnel" d'un équilibre ou d'une tension entre les objectifs de formation générale et les objectifs de formation professionnelle ou spécialisée.

1.2 Promotion de la formation professionnelle

Un autre des objectifs poursuivis par la création des cégeps était la promotion de l'enseignement professionnel. D'un certain point de vue, cet objectif a été atteint. Les statistiques démontrent que depuis l'avènement des cégeps la clientèle du

secteur "dit" professionnel tend à dépasser la clientèle du secteur "dit" général. Les services d'éducation des adultes des cégeps sont particulièrement révélateurs de cette tendance, d'autant plus que le gouvernement fédéral, via la D.G.E.A., investit de fortes sommes du côté de la formation et du perfectionnement professionnels.

Malgré cette tendance vers la poursuite d'études professionnelles l'attrait de l'université demeure et c'est normal dans une société où les diplômes universitaires garantissent en quelque sorte un statut social privilégié et un salaire au-dessus de la moyenne nationale. Cet attrait explique en partie le gonflement encore prononcé du secteur général par rapport au secteur professionnel. Dans cette optique, le cégep constitue une sorte de laboratoire qui oblige à repenser une foule de questions reliées aux concepts de formation, apprentissage et perfectionnement. Cette obligation de repenser les activités de formation au cégep et même la formation universitaire, est occasionnée par cette volonté d'intégrer en des totalités nouvelles des objectifs de formation générale et des objectifs de formation professionnelle. Ce n'est pas tout de prôner l'intégration du général et du professionnel. Après une première expérience, on s'aperçoit que c'est à de nouvelles formules qu'il faut songer; on se rend compte qu'il faut dépasser les formules du passé et en inventer de nouvelles qui tiennent compte, bien sûr, de notre tradition mais aussi des besoins éducatifs de l'avenir. Dans cette perspective, les énoncés du Conseil du Patronat nous ramèneraient quelques crans en arrière, alors qu'il faut avancer.

Dans cette optique, la réforme de l'enseignement collégial en insistant sur la formation professionnelle "met sur le même plancher" des professeurs de formation différente et aux objectifs différents. Cette mise en présence ne s'effectue pas également sans heurt. On n'a pas nécessairement pris tous les moyens possibles pour susciter auprès d'éventuels professeurs le goût de se destiner à une carrière dans l'enseignement professionnel. En effet, le principe de la classification appuyé sur la scolarité acquise désavantage au départ ce type de professeur en regard de ceux de l'enseignement général. Cette situation n'est pas sans créer évidemment certaines difficultés parmi les membres d'un même syndicat. Elle révèle également les dynamismes à l'oeuvre au sein de l'enseignement collégial et les changements qui "tantôt" devront s'opérer.

1.3 Le marché du travail

Nous voudrions enfin nous arrêter à l'objectif qui pourrait s'énoncer de la façon suivante: "Répondre aux besoins du marché du travail." La première remarque à faire est que cet objectif souffre autant de définitions que de personnes ou d'organismes qui l'utilisent. Selon que nous nous adressons au ministère du Travail, au ministère de l'Education, à un industriel, à un comité provincial de coordination, répondre aux besoins du marché du travail a toujours une signification particulière et différente dans chaque cas.

Il faudra, dans un avenir prochain, s'arrêter en profondeur sur cet objectif qui implique une réflexion autour des pôles que sont le collège et la société québécoise actuelle. Il faut envisager dès lors l'éducation dans une perspective sociale et mieux situer chaque cégep en relation avec son milieu environnant. De telles perspectives forcent à dépasser la conception du cégep comme "simple lieu de passage" des étudiants "réguliers" du niveau secondaire au niveau universitaire. Il faut dépasser "l'air d'aller" que nous insuffle le système scolaire traditionnel avec l'emboîtement de ses niveaux pour s'attarder aux besoins réels de formation et de perfectionnement des 16-19 ans et des adultes d'un coin de terre donné.

Répondre aux besoins du marché du travail, oui, mais à condition d'avoir les outils pour saisir ces besoins. Et le Québec les a-t-il? Ce n'est pas certain. Que dire, de plus, du fait que les besoins du marché du travail varient de cinq ans en cinq ans et qu'il s'agit là du laps de temps minimum pour permettre l'implantation de nouveaux programmes? Prendre conscience de ce problème c'est accepter que le système d'enseignement professionnel réponde aux <u>besoins passés</u> du marché du travail.

Répondre aux besoins du marché du travail c'est aussi accepter que l'on doive changer de fonctions à trois (3) ou quatre (4) reprises et que, par conséquent, ce que l'école doit donner, c'est la capacité de changement et d'adaptation plus qu'une spécialité immédiate en regard d'une fonction de travail.

Nous voici dès lors revenus aux objectifs de formation que doit poursuivre le cégep de même qu'à cette espèce de <u>tension</u> entre les objectifs de formation professionnelle et les objectifs de formation générale qui se traduisent dans une programmation et des activités d'apprentissage. Comment concilier au fond, par des aménagements nouveaux, ces deux types de réponse:

- répondre aux besoins du marché du travail;
- et initier à la technologie de même qu'offrir une formation scientifique qui favorise chez l'étudiant l'autonomie et l'adaptation aux changements, et ce à travers des activités d'apprentissage qui rejoignent une famille de professions?

A travers toutes ces interrogations nous voulons signifier qu'il faut veiller à ne pas amputer le collège de son rôle d'ouverture et de formation plus large que la simple adaptation à une fonction de travail. Le cégep doit également permettre à l'étudiant de se retrouver dans les méandres de la société actuelle et de prendre une conscience critique du rôle qu'il peut effectivement y jouer.

En ce sens, les remarques qui précèdent veulent nuancer cette préoccupation fondamentale qui consiste à faire du cégep une institution qui répond aux besoins du marché du travail. Loin de nous l'idée de revenir en arrière ou de concevoir le cégep comme un îlot séparé de la vie réelle. Nous disons que l'enseignement professionnel poursuivra toujours des objectifs particuliers par rapport à l'enseignement général, surtout du point de vue du développement d'aptitudes psychomotrices. Cependant, il ne faudrait pas que les objectifs de cet ordre aient une importance telle qu'ils empêchent la poursuite d'objectifs d'ordre intellectuel et affectif plus larges.

2. POLITIQUES ET COORDINATION

Des objectifs nous passons aux politiques. Celles-ci posent un problème particulier en ce que, si elles existent elles ne sont pas connues. Les attitudes particulières qu'adopte le ministère de l'Education en regard du développement professionnel ne semblent répondre à aucune cohérence sous-jacente. Elles ne peuvent évidemment pas supporter dans l'exacte mesure où elles ne sont pas publiées, les efforts consentis à l'intérieur du réseau au développement de l'enseignement professionnel. Au contraire, elles sont à l'occasion source de blocage et semblent davantage soumises à des pressions d'ordre politique qu'à des impératifs d'ordre pédagogique ou même sociologique.

Dès lors, il n'est pas faux de parler de flottement et d'imprécision dans le domaine du développement de l'enseignement professionnel. Qu'est devenu le groupe de travail éducation et emploi du ministère de l'Education, mis sur pied à l'époque par le ministre Cardinal? Quel est le rôle exact de la direction générale de la planification dans le développement des options professionnelles? Quels rôles sont appelés à jouer

dans le domaine le ministère du Travail, celui de l'Industrie et celui du Tourisme? Nous n'en savons rien.

La situation n'a guère évolué depuis la publication du rapport du comité mixte de la Fédération des cégeps paru en 1972 et traitant des spécialités professionnelles du niveau collégial public (1). On est loin d'avoir répondu aux questions soulevées dans ce rapport et, qui plus est, on ne lui a jamais donné des suites. Dans un tel contexte il est alors assez difficile de parler de coordination cohérente dans le domaine compte tenu qu'il y a tellement d'agents impliqués.

Et pourtant des décisions se prennent. On distribue des options. Les critères de partage de ces options, cependant, gagneraient à être discutés et approfondis. De même, les modalités de distribution de ces options gagneraient à être améliorées. Qui dit partage des options dit régionalisation. Or ce concept a une connotation politique mise en évidence par le comité mixte de la Fédération cité plus haut:

> "Le comportement des collèges et les attitudes des individus donnent à penser que la régionalisation des spécialités professionnelles est d'abord un problème politique qui rejoint les données complexes ainsi que les réticences et les oppositions qui ont été mises en évidence par le projet de régionalisation des collèges" (p.5)

En bref, sans réclamer plus d'autonomie, les cégeps souhaitent des politiques plus claires quant au développement de l'enseignement professionnel de même qu'une revision en profondeur des mécanismes de coordination et des options, et des programmes. De plus les cégeps veulent être directement associés à l'élaboration des politiques touchant le développement de l'enseignement professionnel.

---

(1) Les spécialités professionnelles au niveau collégial public; comité mixte D.G./D.S.P. Fédération des cégeps, avril 1972.

3. LES PROGRAMMES

La situation des programmes de l'enseignement professionnel se caractérise par la rigidité.

Les programmes professionnels sont d'une durée de trois ans. Ce modèle se répète dans tous les domaines et constitue un carcan qui empêche la création de programmes professionnels plus courts. Sans copier l'Ontario, nous sommes quand même loin des cent quarante programmes professionnels de durée variée du collège Algonquin. Nous sommes également encore éloignés d'une formule telle que l'enseignement coopératif.

Cette durée des programmes échelonnés sur six sessions produit d'autre part au niveau de très nombreux programmes professionnels une surcharge de travail pour l'étudiant. Si l'on accepte qu'une semaine normale de travail compte au maximum quarante (40) heures, rares sont les programmes qui offrent une tâche normale. Cette situation empêche que l'étudiant du secteur professionnel participe aux activités du collège au même titre que les étudiants du secteur général qui, tout au moins dans le secteur des sciences humaines, bénéficient de programmes beaucoup plus légers. Ajoutons à cela la volonté manifeste et soutenue des comités de coordination de toujours rajouter de nouveaux cours à la programmation (pour répondre aux besoins du marché du travail évidemment) et il faut admettre que dans bien des cas les programmes tels que nous les connaissons justifieraient sept (7) ou même huit (8) sessions.

D'un autre point de vue, ces programmes souffrent d'un manque de coordination assez manifeste. Les comités de coordination de programmes sont en fait des comités de coordination de disciplines à qui l'on reconnaît l'autorité sur un programme. Accepterions-nous que le comité provincial de coordination de géographie soit le seul à décider de la programmation des étudiants en géographie. Et pourtant, c'est ce qui se produit au niveau du secteur professionnel. Il est bien certain que les professionnels des programmes de la D.G.E.C. ont précisément pour mandat d'assurer la coordination à l'intérieur des programmes. Cependant, nous croyons qu'une structure de coordination pour être efficace, devrait regrouper des professionnels de l'enseignement de toutes les disciplines apparaissant dans un programme donné.

D'ailleurs, les structures de coordination de programmes devraient faciliter un décloisonnement de plus en plus profond entre les programmes de sorte que les tendances actuelles à regrouper des programmes qui sont similaires à certains points de vue, soient non seulement sauvegardées mais surtout accélérées.

La structure des programmes est toute de rigidité avons-nous dit plus haut. La moindre modification à l'un de ces programmes nécessite environ deux (2) ans avant l'autorisation de son application. Les collèges et les départements devraient avoir plus d'initiative dans le domaine. C'est au niveau des départements que pourraient se tenter beaucoup d'expériences qui, bien encadrées, seraient susceptibles de fournir à l'enseignement professionnel un nouvel essor. Nous voudrions en particulier mentionner une voie de développement susceptible de s'avérer particulièrement fertile. Il s'agit de la collaboration à instaurer entre les collèges et les employeurs d'une région donnée. Une telle collaboration exigerait une coordination régionale, obligerait à repenser les structures de coordination provinciale et permettrait aux collèges de se doter d'un service de recherche et d'analyse des besoins régionaux.

4. IMPLANTATION DE NOUVELLES OPTIONS PROFESSIONNELLES

A la suite de ce qui a été écrit à propos de la régionalisation, on s'aperçoit que pour le cégep qui accepte de "s'embarquer" dans le développement de nouveaux programmes, l'issue est pour le moins problématique. Les décisions finales, relèvent d'une instance qui n'a pas toujours à coeur de faire connaître les critères selon lesquels elle décide et à plus forte raison de faire connaître les raisons qui justifient dans le temps les décisions prises.

Non seulement l'instance décisionnelle ne se justifie-t-elle pas toujours, mais elle laisse souvent des dédoublements d'efforts se produire. Quand on connaît la somme de travail à apporter dans les relations extérieures, on se surprend que la D.G.E.C. permette que des recherches se fassent à peu près dans le même domaine par deux (2) ou trois (3) collèges différents ou par d'autres instances inconnues. On regrette que la D.G.E.C. n'ait pas plus à coeur de coordonner les efforts du secteur privé et public dans le domaine. Cela est d'autant plus important que les sommes de recherches qui sont exigées pour l'implantation d'une option sont considérables. Le ministère du Travail s'avoue dans les faits incapable de fournir une planification de la main-d'oeuvre. Le rapport Sorecom remet en question la possibilité d'une telle planification et pourtant le collège désireux d'implanter un nouveau programme doit fournir des études "satisfaisantes" sur les données de la main-d'oeuvre. Il doit en outre fournir le résultat des recherches portant sur les possibilités de travail, le personnel enseignant nécessaire à l'implantation du programme. Il doit faire la preuve du besoin de programmes nouveaux. Ce sont là des démarches qui impliquent des énergies, du temps qu'il n'est pas facile de

trouver. Surtout, que pour toutes ces recherches, le collège est laissé sans ressource. On lui laisse toute "l'autonomie" qu'il peut désirer sur la question. Nous regrettons qu'il soit à peu près impossible d'utiliser les services de spécialistes pour préparer le rapport préliminaire dont, nous le rappelons, les chances d'acception sont tout à fait inconnues.

La nécessité de coordination de ces recherches de même que l'identification d'étapes d'implantation de nouvelles options méritent d'être soulignées.

Un cégep a déjà proposé la procédure suivante:

1° recherche et identification des besoins;

2° autorisation de la D.G.E.C. en vue d'une étude (30 mois avant);

3° engagement possible d'un spécialiste;

4° élaboration d'un programme;

5° consultation du secondaire et du marché du travail;

6° préparation des budgets;

7° besoins en personnel enseignant;

8° étude des milieux de stages (si besoin il y a);

9° rédaction du projet;

10° présentation des projets (20 mois avant).

Lors de l'implantation d'une nouvelle option, le collège devrait engager une personne, à temps plein ou partiel selon les besoins, avec la responsabilité d'étudier le projet, de travailler à sa mise en place et d'assurer la surveillance pendant une période définie.

La tâche du responsable, à partir du moment où le collège est autorisé par la D.G.E.C. à débuter un programme, soit douze (12) mois avant le début des cours, serait de:

1° faire la publicité auprès des étudiants intéressés à s'inscrire et aussi auprès des responsables de l'information;

2° préparer les prévisions budgétaires en vue des investissements et du fonctionnement;

3° prévoir le nombre et la grandeur des locaux nécessaires ainsi que l'aménagement;

4° mesurer les besoins en matériel didactique ainsi qu'en achat ou location d'équipement;

5° voir à l'engagement des professeurs et du personnel technique.

Nous ne croyons pas nécessaire de commenter les raisons qui ont justifié cette proposition mais nous croyons devoir insister sur la nécessité pour une implantation coordonnée, que le collège dispose d'une personne qui aurait la préoccupation et la responsabilité de ce travail.

Un mot seulement de la coordination ultérieure. Il est arrivé qu'un collège fasse l'étude de la possibilité d'absorption par le marché du travail d'un certain nombre de finissants. Cela semble être très important aux yeux de celui qui prend la décision au plan provincial. Le même collège s'est retrouvé quelques années, si non quelques mois plus tard, devant une situation où cinq (5) ou six (6) collèges publics, sans compter des collèges privés offraient la même option. On demandait donc au marché du travail d'absorber cinq (5) ou six (6) fois plus de finissants qu'il ne le pouvait deux ans plus tôt. Ce qui dans le cas, était impossible. A quoi servent donc les exigences des planificateurs provinciaux?

5. L'EVALUATION

L'opération actuellement entreprise par le Conseil Supérieur de l'Education a tout au moins pour effet de mettre en lumière l'absence de mécanismes scientifiques d'évaluation du rendement fourni par les cégeps au plan de l'enseignement professionnel.

Il est évident que des organismes tels que le Conseil du Patronat, la corporation des Techniciens Diplômés apportent un éclairage sur cette question. Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'il ne s'agit là que d'un point de vue basé sur des objectifs particuliers et qui ne sont pas nécessairement identiques aux objectifs que doit se donner le système d'éducation.

Il faudra veiller à mettre sur pied une structure qui permette le développement ... et l'évaluation continue de l'enseignement professionnel dans les cégeps.

Cette perception partielle du rendement ne devrait pas entraîner des remaniements sensationnels au niveau des structures. Nous ne croyons pas que l'expérience des cégeps ait été suffisamment rodée pour permettre de porter un jugement global et définitif.

En conclusion, il semble que le développement de l'enseignement professionnel doive être défini au niveau du ministère de l'Education et plus particulièrement au niveau de la D.G.E.C. comme étant l'une des principales priorités pour les quelques années qui viennent. N'insistons pas sur le fait que c'est l'intégration "général-professionnel" qui fait l'originalité du système collégial québécois et que c'est par ses programmes professionnels qu'un collège

se donne une identité.

Cette priorité que la D.G.E.C. doit se donner, elle ne doit pourtant pas la considérer comme son seul apanage. Une structure telle que la Fédération des cégeps devrait dans ce cadre être considérée comme l'un des partenaires privilégiés de l'Etat dans la définition des objectifs et des politiques. Il semble que le ministère de l'Education doive être le moteur d'un véritable renouveau au chapitre de l'enseignement professionnel et qu'il doive y consacrer les ressources financières et humaines nécessaires. Cependant, il devrait compter et miser sur le dynamisme des maisons d'enseignement pour optimiser les résultats de ses propres efforts.

6. RECOMMANDATIONS

1. Qu'une recherche soit entreprise en vue d'évaluer de façon rigoureuse le rendement fourni par les cégeps au chapitre de la formation professionnelle. Cette recherche pourrait, entre autres, aboutir à des recommandations portant sur les mécanismes susceptibles d'améliorer les relations Education - Travail de même que sur ceux susceptibles de permettre une évaluation systématique et continue du système.

2. Que le ministère de l'Education, en collaboration avec la Fédération des cégeps et ces derniers, mette en place une structure de coordination du secteur de l'implantation de nouveaux programmes professionnels.

   Cette coordination devrait toucher notamment: les autorisations de recherches préliminaires, les recherches préliminaires elles-mêmes, l'élaboration des projets d'implantation de même que la première phase d'implantation.

3. Que sans définir la formation dans l'industrie comme la seule voie de développement, des négociations soient entreprises entre les instances concernées afin d'introduire de plus en plus un éventail plus large et plus souple de programmes professionnels.

4. Que les structures actuelles de coordination des disciplines que nous connaissons soient profondément modifiées de telle sorte qu'elles tiennent compte de la réalité du programme et qu'elles permettent le renforcement de la tendance actuelle vers le regroupement des programmes.

5. Qu'une politique de répartition et de régionalisation des programmes soit élaborée et surtout diffusée de telle sorte que les critères d'application ne puissent varier en fonction d'événements

ou de situations politiques.

Cette politique devrait notamment définir la position du ministère de l'Education face aux quelques questions suivantes:

- Chaque collège doit-il posséder un éventail d'options le plus large possible ou au contraire se spécialiser dans un domaine donné?
- L'attribution des programmes aux collèges doit-elle être basée sur la situation économique actuelle de la région ou doit-elle poursuivre des objectifs de développement économique?
- Vaudrait-il mieux que l'étudiant puisse suivre une première année d'un programme donné près de chez-lui pour devoir "s'exiler" afin de le terminer; ou encore faudrait-il l'obliger à s'éloigner pour les trois (3) années de programme auquel il s'est inscrit?

de l'éducation des adultes à l'éducation permanente

DE L'EDUCATION DES ADULTES

A L'EDUCATION PERMANENTE

A l'origine des cégeps, on a confondu éducation permanente et éducation des adultes. Cette confusion n'est pas encore totalement disparue, puisqu'on parle d'un service et d'un coordonnateur de l'éducation permanente qui n'en sont effectivement pas. Il serait préférable, dans ce cas, de parler de coordonnateur et de service de l'éducation des adultes. Ces derniers ont constitué et constituent encore le public-cible dont les coordonnateurs ont à s'occuper. De même, le concept d'éducation permanente renvoie bien plus à un projet que peut se donner un CEGEP qu'à une réalité effective.

Dans ce contexte, il ne faut pas s'étonner de voir aborder la question de l'éducation permanente par le biais du développement de l'éducation des adultes. L'éducation permanente constituant un projet ou à tout le moins un objectif à long terme pour les cégeps, il peut s'avérer utile d'en cerner les conditions d'implantation afin d'éviter le piège de l'idéalisme facile. La clarification du statut et des exigences, reliée au développement de l'éducation des adultes, constitue notamment l'une de ces conditions.

Voilà pourquoi nous nous attarderons au développement de l'éducation des adultes dans les cégeps afin d'en souligner les principales caractéristiques de même que la nécessité d'un tournant au cours des prochaines années. A travers ce diagnostic du passé et cette projection vers l'avenir, nous pourrons mieux saisir le degré plus ou moins grand d'autonomie laissée aux cégeps désireux de prendre en mains leur développement et de s'orienter dans une perspective d'éducation permanente.

---

* Rédaction du texte: Philippe Gariépy, adjoint au directeur général, Fédération des cégeps.

** Ont participé à l'étude de cette question: M. André Gosselin, coordonnateur de l'éducation permanente,(cégep Bourgchemin); M. Paul Bélanger, directeur général (I.C.E.A.); M. Claude Vézina, coordonnateur de l'éducation permanente (cégep de Bois-de-Boulogne); M. François Caron, directeur général (cégep Edouard-Montpetit); M. Roland Henry, directeur général, (cégep de Victoriaville); M. Lucien Lelièvre, directeur général (cégep de Matane); M. Jude Hughes, directeur général (cégep de la Gaspésie).

1. LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS LES CEGEPS: DIAGNOSTIC

Au début d'un échange dont l'aboutissement se veut un diagnostic de la situation de l'éducation des adultes dans les cégeps, se manifestent deux tendances. Pour les uns, l'éducation des adultes leur apparaît comme un immense fouillis dont ils sont impuissants à démêler l'écheveau et à contrôler le développement futur; pour les autres, à cause de sa marginalité et du flottement qui a présidé à ses orientations du début, l'éducation des adultes leur semble un terrain propice à l'expérimentation de formules nouvelles et de stratégies éducatives inédites. Ces jugements d'ensemble laissent voir que l'éducation des adultes de quelque niveau que ce soit - secondaire, collégial, universitaire - est un secteur en pleine ébullition.

Du côté des cégeps, il peut s'avérer instructif de cerner les principales caractéristiques de son développement.

1.1 Origines troubles des services d'éducation permanente

Si l'on songe à l'avenir, il n'est pas inutile de rappeler l'origine quelque peu trouble des services d'éducation permanente.

Dans une étude commanditée par la Fédération des cégeps, les chercheurs de l'Institut canadien de l'éducation des adultes (I.C.E.A.) laissent entendre que, même si l'éducation permanente faisait partie des objectifs visés lors de la création des cégeps, "la loi 21 ne prévoyait pas les structures de l'éducation permanente dans les cégeps comme telles" (1). Le poste de coordonnateur de l'éducation permanente aurait été créé dans 50% des cégeps à cause d'incitations et de pressions de même qu'à l'invitation pressante d'une "instance supérieure".

Inutile alors d'épiloguer très longtemps sur les objectifs de départ, car ils sont à peu près inexistants en ce qui concerne l'éducation des adultes au collégial. La création des services de l'éducation des adultes et du poste de coordonnateur dans les cégeps n'a jamais été précédée d'une étude sérieuse des besoins

(1) "Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP", dans PROSPECTIVES, avril 1970, p. 112.

auxquels le ministère de l'Education voulait répondre dans ce domaine.

1.2 Absence de volonté ferme et d'objectifs clairs du côté des institutions

Du côté des institutions nouvellement créées, il n'est pas exagéré de parler d'absence de volonté précise et d'objectifs clairs en ce qui concerne les débuts de l'éducation des adultes.

Nous pouvons tout au plus parler de continuité et de tradition là où existaient déjà des services d'éducation des adultes qualifiés à l'époque de "services d'extension de l'enseignement régulier".

1.3 Statut particulier de l'éducation des adultes

Il n'est peut-être pas exagéré de parler du statut particulier des services de l'éducation permanente des cégeps. Si ce vocable ne leur convient pas, il faudra expliquer pourquoi à plusieurs reprises on les a qualifiés de "services marginaux" allant jusqu'à dire qu'ils constituent "un collège dans le collège". Sur ce terrain, les services d'éducation permanente des cégeps souffrent du même mal que les services analogues des commissions scolaires et des universités.

Au début des cégeps, la politique d'auto-financement de l'éducation des adultes, édictée par le gouvernement québécois, leur conférait déjà ce statut particulier. On a bien tenté de l'atténuer en identifiant l'étudiant adulte à l'étudiant régulier. Ce fut peine perdue. La situation socio-économique d'un adulte sur le marché du travail ne ressemble pas à celle de l'étudiant qu'on pourrait qualifier de "professionnel de l'étude".

Cette politique d'auto-financement a, par conséquent, pesé sur l'orientation et le développement des services d'éducation des adultes qui, dès le début, ont orienté leurs interventions dans le sens d'une économie de recrutement et de survivance. Tout s'enchaîne par la suite. Même s'il est intégré à l'organigramme du collège, le coordonnateur de l'éducation des adultes, de simple conseiller auprès du D.S.P., devient agent de planification, organisateur et responsable du développement de l'éducation des adultes dans le collège. Malgré, dans certains cas, des débuts d'intégration d'ordre administratif, le coordonnateur est obligé de développer un service parallèle aux services pédagogiques de l'enseignement régulier. Par la suite, le statut

particulier du service de l'éducation des adultes ira en s'accentuant à cause de la croissance de la clientèle et de la spécificité des besoins de formation des adultes. L'intervention financière de la D.G.E.A., véritable courroie de transmission du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration du gouvernement fédéral, contribuera également à accentuer ce caractère de statut particulier des services d'éducation des adultes des cégeps qui entretiendront de ce fait des relations avec deux directions générales du ministère de l'Education.

1.4 Changement de cap du côté de la clientèle adulte

L'éducation des adultes et l'éducation permanente sont à l'ordre du jour au ministère de l'Education. Rappelons-nous le discours de la rentrée du ministre Cloutier. Souvenons-nous également de l'intervention du nouveau sous-ministre M. Pierre Martin au Congrès de l'Association des collèges communautaires du Canada, tenu à Québec le 29 octobre 1973. Selon lui, le phénomène majeur qui aura un impact sur l'avenir du système d'éducation est l'explosion de l'éducation des adultes tant au CEGEP qu'à l'université. Cette expansion considérable de la clientèle adulte, toujours selon M. Martin, conduira au réaménagement actuel des cégeps et des universités dans une perspective d'éducation permanente.

Depuis 1967, la clientèle adulte n'a cessé d'augmenter dans les cégeps. Malgré nos outils statistiques plus ou moins mal en point, nous pouvons, à partir de quelques enquêtes, effectuer des recoupements et avancer les chiffres suivants:

- de 1967 à 1970, la clientèle adulte est passée de 4,000 à 13,400 étudiants, soit un accroissement de plus de 300%;

- en 1972, Hélène Gaudet-Chandler constate que la clientèle de trente cégeps sur trente-huit s'élève à 27,377 étudiants pour la session d'automne 1971. Après extrapolation, on peut affirmer qu'en 1972 la clientèle totale de l'éducation des adultes dans le réseau dépasse déjà 30,000 étudiants.

- en 1973, une enquête de la D.G.E.C. révèle qu'il y a environ 45,000 dossiers actifs cette année-là dans le secteur de l'éducation des adultes des collèges.

Ce développement considérable de la clientèle adulte ne constitue pas le trait le plus marquant. Une analyse, même rapide des types de clientèle, est révélatrice des nouvelles demandes

et des nouveaux besoins de formation chez les adultes.

Constitués majoritairement au départ pour répondre aux activités de formation générale requises par une clientèle qui postulait un baccalauréat ès Arts ou un diplôme de formation des maîtres, les services de l'éducation des adultes ont vu cette clientèle se modifier considérablement au cours des années.

Déjà en 1970, l'enquête de l'I.C.E.A. révèle un glissement significatif de la clientèle de la formation générale à la formation professionnelle. L'intervention du gouvernement fédéral, via la D.G.E.A., contribuera à l'augmentation des activités de perfectionnement professionnel dans les cégeps et ce malgré certaines réticences de la D.G.E.C. à débloquer certaines options du côté de l'éducation des adultes.

Autre trait significatif révélé par l'enquête d'Hélène Chandler: en 1971-72, plus de 25% des étudiants sont inscrits à des cours de perfectionnement, de culture populaire, de recyclage ou à des activités de formation préparées en collaboration avec des associations professionnelles. Ceci signifie que l'éducation des adultes tend à se définir de moins en moins en fonction du système scolaire traditionnel et de plus en plus en fonction des besoins des milieux régionaux.

Autre caractéristique enfin: 30% des activités de l'éducation des adultes dans les cégeps sont constituées par des cours qui conduisent à une attestation locale, c'est-à-dire qui ne s'inscrivent pas dans un programme reconnu par le ministère de l'Education mais qui visent à répondre à des besoins immédiats et précis de groupes ou d'individus d'une région donnée.

Il faut signaler que cette évolution quantitative et qualitative de la clientèle suit un rythme différent d'un collège à un autre, de sorte qu'à l'heure actuelle il n'y a pas un modèle unique reproduit à travers tous les cégeps. Ces chiffres, même approximatifs, marquent toutefois des tendances qui s'accentueront sans doute dans l'avenir surtout si les conditions d'admission s'assouplissent d'une part et si, d'autre part, un nombre considérable d'étudiants dits réguliers reviennent se perfectionner au CEGEP après un stage prolongé sur le marché du travail.

1.5 De l'extension à la spécificité de l'éducation des adultes

Les paragraphes précédents tendent à démontrer la spécificité de la clientèle adulte surtout si on la compare à la clientèle de

l'enseignement dit régulier: clientèle variée et différente, besoins de formation différents, programmation et encadrements différents. Il n'est pas inutile d'ajouter d'autres faits susceptibles d'éclairer davantage cette "différence". (1)

Du côté des ressources humaines et en particulier du côté des formateurs, il n'est pas inutile de rappeler une donnée de l'enquête de Hélène Chandler en 1972. Elle démontre qu'à l'éducation des adultes il se manifeste des besoins différents de l'enseignement régulier qui exigent le recours à des personnes qui ne font pas partie des "spécialistes de l'enseignement". Selon cette enquête, en effet, de 40 à 45% des "professeurs" de l'éducation des adultes sont des personnes qui n'enseignent pas au collège le jour mais qui donnent des cours à l'éducation permanente.

Autre fait important: depuis sept ans, l'éducation des adultes n'a cessé, à cause des besoins différents de cette clientèle, de "miner" le régime pédagogique propre aux 16-19 ans. Elargissement des normes d'admission, équivalences, fractionnement et modification de la programmation, allégement des exigences de formation générale, certifications et attestations propres aux adultes; autant de transformations et d'indices qui rendent plus évidente la spécificité de l'éducation des adultes.

Si l'on scrute la question à partir de l'évolution des objectifs reliés aux différents types de formation, on discerne encore cette tendance générale qui va de l'extension du modèle de l'enseignement régulier à la création d'un ou de modèles plus respectueux des besoins et des attentes des adultes. On peut ainsi discerner facilement trois courants en tension les uns avec les autres que recouvrent les mots "extension", "perfectionnement professionnel" et "cours-maison".

D'un côté, par conséquent, la reproduction ou, si l'on préfère, l'extension du modèle de l'enseignement régulier (16-19 ans), axé sur la récupération scolaire à condition que les étudiants adultes respectent les exigences de l'enseignement régulier pour bénéficier de la gratuité scolaire. Influencé par la tradition, on reproduit, pour les adultes, l'enseignement donné aux 16-19 ans, en organisant des cours du soir; le tout s'appuyant sur

---

(1) Pour plus de précisions voir le mémoire de la commission des coordonnateurs de l'éducation permanente au C.S.E., Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes. Fédération des CEGEP, janvier 1974.

un diagnostic d'ordre "académique" plutôt que sur un diagnostic d'ordre "psycho-sociologique". Aménagements classiques: classe hétérogène, professeurs, cours; résultats escomptés: B.A. pour adultes, brevet A ou D.E.C. hypothétique. En bref, dans une optique d'intégration, les services d'éducation des adultes doivent n'offrir que des cours crédités menant à des diplômes officiels dans un contexte de récupération scolaire. Ces objectifs, proposés par la D.G.E.C., allaient de soi à l'époque.

D'un autre côté, la D.G.E.A. et le gouvernement fédéral incitent les coordonnateurs de l'éducation des adultes à se donner comme priorité et à concentrer leurs énergies dans l'organisation de la formation professionnelle, le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre. Dans ce contexte, la dimension "programme et accréditation officielle" perd énormément de son importance pour laisser la place à des préoccupations d'équilibre de la main-d'oeuvre en relation avec les besoins du marché du travail. Inutile d'épiloguer longtemps sur l'impact majeur de cette orientation sur le développement des services de l'éducation des adultes des cégeps. Impact d'autant plus appréciable qu'aux objectifs proposés, on ajoutait les moyens financiers nécessaires à leur réalisation.

Dernier courant enfin, marqué du sceau de l'inattendu, de la nouveauté, de l'imprévisible: les cours-maisons. Cours-maisons qui ne mènent pas à l'accumulation de crédits, cours-maisons par conséquent "discrédités", "à rabais", sans rapport avec les "exigences de niveau collégial". Véritable laboratoire qui permet l'invention d'activités et de stratégies éducatives nouvelles. Lieu de formation ou de perfectionnement basé sur des critères socio-économiques ou autres.

Ces trois courants se sont affrontés et ils maintiennent toujours entre eux une sorte de tension créatrice, porteuse de formules nouvelles pour l'éducation des adultes au collégial.

C'est dans le contexte d'une éducation des adultes "sur mesure" que doit s'instaurer un véritable débat autour de ce qu'on a appelé l'intégration, concept porteur d'ambiguïté et d'incertitudes.

Ce concept n'a jamais été clarifié. Il n'a jamais été l'objet de discussions véritables entre les responsables de l'éducation des adultes dans les cégeps, les responsables de l'enseignement régulier et la D.G.E.C. Il a revêtu et continue de revêtir plusieurs sens. Pour la D.G.E.C. on lui accolle le mot "politique"

et ça donne "politique d'intégration de l'éducation permanente"... les moyens en moins. Certains administrateurs, tout en maintenant la différence et la spécificité de l'éducation des adultes, entendent par ce mot: "services équivalents à l'enseignement régulier", "prise en charge de l'éducation des adultes par tous les centres de décision du collège". D'autres voient en l'intégration le "monstre" qui assimile à l'enseignement régulier l'éducation des adultes en bloquant son renforcement de même que son développement.

Il fut un temps, avant le rapport Faure du moins, où un seul modèle d'enseignement pouvait être accepté dans les cégeps. Dans ce contexte, le concept d'intégration fut et peut continuer d'être le véhicule de la normalité au CEGEP. Pour plusieurs ce temps est révolu. Le Collège doit favoriser la polyvalence et la multiplicité des formules d'apprentissage. Cette idée peut s'appliquer au secteur de l'éducation des adultes qui, avant de s'intégrer à un système d'éducation permanente, doit commencer par se développer à plein. Ceci implique une volonté ferme de la part des cégeps de prendre en charge et le développement de l'enseignement aux 16-19 ans et l'éducation des adultes.

1.6 L'éducation des adultes comme lieu privilégié de relations cégep-milieu régional

Malgré les différences entre la région montréalaise et le reste du Québec, on peut dire que dès les origines les services de l'éducation des adultes, à cause entre autres de la politique d'auto-financement, ont été obligés d'établir et d'entretenir des liens avec le milieu environnant. Le développement de la formation et du perfectionnement professionnels les a mis en contact avec une multitude d'associations professionnelles de même qu'avec des organismes relevant des ministères du Travail et de la Main-d'oeuvre des deux ordres de gouvernement du pays. La formation en industrie les a forcés de s'intéresser aux industries des environs de même qu'à de nouvelles clientèles (contremaîtres, techniciens). Dans le cadre de la formation populaire, les services de l'éducation des adultes ont mis sur pied des activités de promotion culturelle qui les ont mis en contact avec une foule d'organismes et de groupements les plus divers.

Pourtant, tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes de ce côté. Qu'il suffise de souligner certains facteurs de blocage:

- l'absence, en provenance du CEGEP, de politique forme de présence au milieu régional;

- la politique actuelle de financement qui ne permet pas de liens organiques avec le milieu régional, mais des liens souvent dictés d'en haut via les commissions de formation professionnelle et les C.M.C.;

- la politique de l'auto-financement complet;

- l'absence d'ententes-cadre, au plan régional, entre les cégeps, les C.M.C. et les C.F.P.;

- l'absence d'une structure et d'outils d'analyse des besoins permettant une programmation véritablement "sur mesure".

Autre problème de taille: la concurrence des trois niveaux d'enseignement (C.S.E., CEGEP, université) qui, dans certains domaines (administration, langues modernes, nursing communautaire) s'arrachent littéralement la clientèle... pour mieux la servir. Il n'existe à l'heure actuelle ni coordination, ni communication structurée entre les différents niveaux qui oeuvrent en éducation des adultes au plan régional.

Autre élément important de la problématique régionale: la multiplicité des intermédiaires entre le CEGEP et le milieu pour l'organisation de la formation professionnelle des adultes. Centres de main-d'oeuvre du Canada, commission de formation professionnelle et bureaux régionaux du ministère de l'Education "se plient littéralement sur les pieds "dans l'organisation de la formation professionnelle et de la formation en industrie. Il faudra repenser un jour ou l'autre les "mecanismes opérationnels" pour la formation professionnelle des adultes qui ont été négociés entre la D.G.E.A., le ministère du Travail du Québec et, sans doute, le ministère de la Main-d'oeuvre d'Ottawa.

S'interroger sur l'éducation des adultes en relation avec le milieu régional c'est, enfin, réfléchir sur de nouveaux types d'intervention éducative en fonction d'une région - qu'il s'agisse de perfectionnement professionnel, de promotion culturelle et de formation initiale - de même que sur leurs conditions d'existence:

- volonté de la part du CEGEP de s'axer davantage sur les besoins et les problèmes d'une région;

- coordination régionale et entente entre les trois niveaux d'enseignement;

- revision des formules de financement et accord sur un certain pourcentage de gratuité "scolaire";

- plus grande latitude de la part de la D.G.E.C.;

- faire du service de l'éducation des adultes un véritable service du CEGEP et non un service de l'enseignement régulier;

- structure d'analyse des besoins en vue d'une programmation mieux adaptée;

- idéologie de promotion sociale et éducative.

1.7 L'éducation permanente, un problème politique

Dans un autre texte, on a déjà tenté de jeter un peu de lumière sur les querelles de juridictions D.G.E.A.-D.G.E.C. à propos de l'éducation des adultes (1). La question est plus vaste car elle renvoie au financement actuel de l'éducation des adultes, à des décisions historiques et à de futures décisions qui se prendront "en haut lieu".

Contentons-nous de quelques chiffres. En 1972-73, sur un budget total de $66,000,000. accordé à la D.G.E.A., $53,000,000. provenaient du gouvernement fédéral pour l'organisation de la formation professionnelle. La D.G.E.A. a distribué environ $60,000,000. entre les C.S.R. et les cégeps. On ne sait pas combien les cégeps ont reçu cette année-là. Mais en 1971-72, la D.G.E.A. a versé aux cégeps la somme totale de $3,740,095.00. Ces chiffres donnent une idée de la proportion des sommes affectées au collégial en comparaison des sommes accordées au secondaire.

Ces chiffres renvoient à des décisions historiques. On sait qu'au début des années 60, le Québec, en accord avec le gouvernement fédéral a choisi d'investir - les sommes du fédéral -, en éducation des adultes du côté de la formation de niveau secondaire. Il s'agit toujours d'extension aux adultes d'un enseignement destiné à des étudiants de 12-15 ans. En 1972, le ministre Cournoyer a bien essayé de rapatrier d'Ottawa les sommes consacrées à la formation professionnelle des adultes.

---

(1) Philippe Gariépy, Qui a le pouvoir d'orienter les cégeps dans une perspective d'éducation permanente, Fédération des cégeps, 14 janvier 1974.

On n'a jamais plus entendu parler de ces velléités. Il est difficile, dans un tel contexte de définir des politiques proprement québécoises. Alors que l'Ontario refuserait l'argent d'Ottawa et développerait ses propres politiques de perfectionnement de la main-d'oeuvre, Québec se contente de soutirer de l'argent du gouvernement fédéral... Certains affirment que sans le gouvernement fédéral et ses politiques de main-d'oeuvre, il n'y aurait pas d'éducation des adultes au Québec.

Rien d'étonnant, alors, à ce que les services d'éducation des adultes se soient réduits à offrir que des cours. L'analyse des besoins de formation et de perfectionnement se fait ailleurs, dit-on...

1.8 Une organisation fragile et vulnérable

Les services d'éducation des adultes des cégeps demeurent des constructions fragiles et fort dépendantes:

- du modèle de l'enseignement régulier qui risque de les "bouffer";
- à cause de ressources limitées;
- de l'incohérence du système actuel de financement (imaginons qu'Ottawa coupe le financement de la formation professionnelle);
- du bon vouloir des gouvernements, ce qui les met à la merci des politiques de main-d'oeuvre et des fluctuations du marché du travail;
- du fait qu'ils ne sont pas incorporés aux centres de décision des CEGEP lesquels ne manifestent aucune intention ferme de ce côté (la majorité des conseils d'administration ne regarderaient même pas le poste 38 du budget d'un collège).

2. L'EDUCATION DES ADULTES A UN TOURNANT

Si l'on prend la question du développement des services d'éducation des adultes par le biais de la clientèle (voir plus haut), on s'aperçoit que ces services devront prendre un tournant au cours des prochaines années. Bien plus, des besoins nouveaux se feront jour.

2.1 Besoins nouveaux et nécessité de l'analyse

Le perfectionnement professionnel ira sans doute en croissant. Qu'il suffise de songer aux besoins des associations professionnelles, des différents ministères, des municipalités et d'une foule d'organismes qui auront besoin du cégep comme centre de ressources.

Il faudra faire des sondages du côté des étudiants ayant quitté le secondaire pour le marché du travail sans passer par le cégep. Ces personnes reviendront sans doute un jour au cégep pour un perfectionnement "ad hoc".

Il faudra explorer du côté des "droup out" du secondaire ou du collégial.

Il sera nécessaire de prospecter du côté des besoins régionaux de promotion culturelle et de culture populaire.

La formation scolaire traditionnelle est appelée à évoluer surtout si les gouvernements continuent à intervenir massivement du côté de la formation stéréotypée pour adolescents appliquée aux adultes.

D'où la nécessité d'analyser cette trame de fond reliée à de nouvelles demandes de formation et de perfectionnement, en se méfiant, dans le cas de l'éducation des adultes, des solutions miraculeuses et définitives.

2.2 Intégration et plus grande autonomie des services d'éducation des adultes

Il faudra réfléchir au problème de l'intégration et en discuter de façon un peu plus structurée du moins dans les institutions elles-mêmes. Ce n'est pas tout de se lever un bon matin et de dire: "on intègre l'éducation permanente". Encore faut-il apporter

un contenu au concept d'intégration, savoir quoi et pourquoi se lancer dans une formule intégrative.

Jusqu'à date l'approche de ce problème fut plutôt une approche essentiellement d'ordre administratif, axée sur des remaniements de structures et la volonté de voir utiliser par les adultes les ressources mises à la disposition des étudiants dits réguliers. Peut-être faudra-t-il dorénavant développer une approche plus complexe dont le point de départ consisterait d'une part à évaluer l'évolution qualitative des clientèles qui se sont succédées au service de l'éducation des adultes depuis cinq ans, d'autre part à faire un effort d'analyse et de prospection des besoins nouveaux qui se dessinent en éducation des adultes dans l'environnement immédiat du collège. En un mot, régler le problème de l'intégration à partir des besoins actuels de la clientèle et non à partir des structures administratives existantes, de même qu'à partir du modèle de l'enseignement régulier.

Dans la solution du problème de l'intégration, il faudrait également avoir comme ligne directrice le renforcement de l'autonomie du service de l'éducation des adultes et son incorporation aux principaux centres de décision responsables de l'orientation à donner au collège: conseil d'administration, règles internes, comité exécutif, commission pédagogique.

L'organisation de l'éducation des adultes obéit à des impératifs propres, différents de ceux de l'enseignement régulier. Elle exige une autonomie et un pouvoir réels à l'intérieur du cégep. Le renforcement de la structure de l'éducation des adultes signifierait que désormais les cégeps ont une double vocation soit la formation des 16-19 ans et l'éducation des adultes.

On peut favoriser une organisation différente de l'enseignement régulier pour s'occuper dans les collèges du développement de l'éducation des adultes tout en acceptant volontiers une intégration au niveau des services administratifs et des services auxiliaires à l'enseignement.

Le développement de l'éducation des adultes demeure l'objectif important. Dans le contexte actuel, fort éloigné d'un système d'éducation permanente, il est préférable de situer l'éducation des adultes à un niveau qui lui permette de peser sur les orientations futures du cégep de même que de recevoir en retour les "feed-backs" de l'ensemble du collège.

2.3 Développement du cégep et milieu régional

Ce n'est pas tout de clarifier le statut de l'éducation des adultes et de favoriser son développement. Le cégep devra apprendre à mieux se situer par rapport aux besoins de la région et à considérer l'éducation permanente comme l'axe de son développement futur.

L'éducation des adultes constitue déjà un terrain propice à partir duquel l'institution peut mieux se situer par rapport à l'environnement régional. De ce côté on sait qu'une étude-participation est en cours pilotée par la D.G.E.A. dans le cadre de l'implantation possible d'un régime de formation propre aux adultes. Les collèges doivent veiller à surveiller de près cette opération et à faire valoir leur point de vue avant qu'on ne leur impose de nouvelles structures régionales du moins en éducation des adultes. Des changements s'imposent de ce côté si l'on veut qu'il y ait un minimum de coordination. Ces changements doivent être analysés et bien pesés. En attendant, l'heure est encore à l'expérimentation.

Si le cégep doit se préoccuper de son rayonnement régional, il ne doit pas oublier de clarifier ou d'établir ses visées. Un nouveau courant traverse les cégeps de part en part à l'heure actuelle: il s'agit du courant axé sur la "recherche des objectifs". Plusieurs se lancent à corps perdu dans cette opération trop souvent dans une perspective plutôt formaliste: grands objectifs vidés de leur substance. Ne faudrait-il pas favoriser une approche psycho-sociologique de la question, basée sur une analyse de départ du contexte social dans lequel se situe le cégep? De plus, ne pourrions-nous pas souhaiter que la recherche sur les objectifs soit liée à une réflexion soutenue sur l'éducation permanente comme utopie directrice destinée à chambarder complètement les habitudes et les conditionnements "scolaires" actuels?

Encore faut-il que les composantes d'un collège souhaitent et aient la ferme intention de s'orienter dans ces directions.

2.4 Du côté des "instances supérieures"

Les problèmes ont suffisamment été abordés de ce côté. Il faut se demander si un véritable leadership peut venir de Québec en éducation des adultes malgré les initiatives émiettées çà et là.

les collèges doivent-ils faire pression auprès du gouvernement? Doivent-ils le faire isolément ou par l'entremise de la fédération des cégeps? Nous ne le savons pas.

Suite aux expériences passées, des clarifications et des changements s'imposent. Aux cégeps à s'organiser en conséquence et si possible, pour une fois, à prendre les devants.

3. RECOMMANDATIONS

S'il est vrai que l'éducation des adultes doit prendre un tournant, nous formulons les recommandations suivantes.

3.1 A l'adresse des cégeps

Dans une optique de ré-orientation des services de l'éducation des adultes et en prenant comme pôles de référence:

- la spécificité des besoins de formation et de perfectionnement des adultes;
- la nécessité de renforcer le développement de l'éducation des adultes;
- l'éducation permanente comme projet directeur;

1. Que chaque cégep fasse le point et établisse un dossier d'évaluation de l'éducation des adultes depuis cinq ans en vue de clarifier la question de l'intégration, du statut et de l'incorporation du service aux principaux centres de décision du collège, de même que des conditions minimales d'implantation d'une organisation qui s'inspire du concept d'éducation permanente.

2. Que cette opération vienne de l'initiative des cégeps eux-mêmes appuyée par le ministère de l'Education du Québec et supportée par un organisme qu'ils contrôlent directement soit la fédération des cégeps.

3. Que dans une optique de ré-orientation des services de l'éducation des adultes, les cégeps prennent les moyens de se doter d'une structure et d'outils permettant l'analyse des nouveaux besoins de formation et de perfectionnement de même que la création de véritables programmes "sur mesure" pour les adultes.

3.2 A l'adresse des instances gouvernementales

Dans une optique d'évaluation continue des services, de prospection des besoins de formation et de développement de l'éducation des adultes:

4. Que la D.G.E.C.:
   - voie à assurer aux cégeps les moyens financiers pour assurer la poursuite de telles opérations;
   - après analyse des besoins, accorde à chaque service d'éducation des adultes des subventions de base pour assurer le fonctionnement des services essentiels à leur bonne marche;
   - assure aux étudiants adultes une aide financière comparable à celle accordée aux étudiants réguliers.
   - clarifie au plus tôt ses problèmes de juridictions avec la D.G.E.A. et s'équipe d'un personnel compétent qui devienne un interlocuteur valable auprès des collèges.

5. Que les instances gouvernementales clarifient au plus tôt leurs intentions à propos du développement futur de l'éducation des adultes et de ses implications, entre autres, sur les organismes populaires, les commissions scolaires régionales, les cégeps et les universités.

perfectionnement du personnel

LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL

INTRODUCTION

Dans les premières années de leur existence, les cégeps ont accordé un intérêt très mitigé aux questions touchant le perfectionnement de leur personnel. Problème d'implantation et de financement d'une part, crises locales et provinciales d'autre part ont accaparé le plus clair de l'attention et des énergies tant des administrateurs que des diverses catégories de personnel oeuvrant dans les cégeps.

La situation évolue cependant. De plus en plus, on se préoccupe du développement des collèges et on réalise que le perfectionnement constitue une dimension importante d'un tel développement. L'élaboration d'une politique administrative et salariale ainsi que la création d'un Service général des personnels des organismes d'enseignement (S.G.P.O.E.) témoignent du souci que manifeste le ministère de l'Education à l'égard de ces questions.

Dans les collèges également, on a pu observer une préoccupation plus vive du développement institutionnel et partant du perfectionnement du personnel. Rendent compte de cet intérêt renouvelé les travaux de divers comités ou commissions de la Fédération des cégeps: comité sur le développement des administrateurs des collèges; comité sur les objectifs des collèges; comité sur la certification et la formation des enseignants; commissions de cadres ou de professionnels, notamment celles des secrétaires généraux, des directeurs de services aux étudiants, des responsables de l'information.

---

* Rédaction du texte: M. Jacques Laliberté, directeur de la revue Prospectives; en collaboration avec M. Ulric Aylwin, adjoint au D.S.P. (cégep de Maisonneuve) et M. Donald Fortin, secrétaire général (cégep du Vieux-Montréal).

** Ont participé à l'étude de cette question: M. Denis Latour, directeur général (cégep Montmorency); M. Denis Lefebvre, coordonnateur de recherche et expérimentation (cégep Rosemont); M. Jean Castonguay, responsable de l'information (cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu).

Dans les pages qui suivent, nous nous proposons:

- de relever les principaux problèmes que posent le perfectionnement des enseignants et celui des administrateurs des collèges (1);

- d'indiquer dans quelles perspectives le perfectionnement du personnel des collèges devrait être envisagé et de formuler quelques recommandations concrètes en accord avec la philosophie du perfectionnement qui nous inspire.

(1) Nous ne traitons pas spécifiquement du perfectionnement des professionnels et du personnel de soutien. Cependant plusieurs des considérations que nous formulons concernant le perfectionnement des enseignants et des administrateurs s'appliquent à ces catégories de personnel. Pour ce qui est des professionnels en particulier, le document numéro 25 du ministère de l'Éducation (en date du 18 janvier 1973) consacre le chapitre 16 à la question du perfectionnement du personnel professionnel des cégeps, des commissions scolaires et des commissions régionales. Or il est manifeste que le modèle mis de l'avant est analogue à tout point à celui conçu pour les cadres et les gérants de ces institutions

PREMIERE PARTIE: LA PROBLEMATIQUE

A. Perfectionnement des enseignants

1. Pour bien comprendre les problèmes que pose le perfectionnement des enseignants, il faut constamment garder à l'esprit le fait que les professeurs sont rétribués sur la base de leur scolarité et de leur expérience. S'ils désirent accroître leur niveau de scolarité et du même coup leur rémunération, les professeurs doivent entreprendre des études à l'université et se plier aux exigences pédagogiques et administratives des universités. Cette situation conditionne de façon déterminante toute la question du perfectionnement des enseignants de niveau collégial.

2. Le décret tenant lieu de convention collective pour le personnel enseignant des collèges consacre un chapitre au perfectionnement. L'article 7-1.01 stipule que "le Collège fournit à tous les professeurs, dans les limites de ses ressources, les possibilités réelles et les facilités de perfectionnement dans les activités, études ou travaux utiles à leur enseignement". L'article suivant précise qu'"à cette fin, le Collège dispose annuellement d'un montant de $100.00 dollars par professeur à temps complet ou l'équivalent" (art. 7-1.02).

3. Ce budget est administré localement et il peut être affecté au financement d'activités de perfectionnement de divers types: études formelles dans la discipline ou la spécialisation; études de même nature en psychopédagogie; participation à des congrès, colloques, journées d'étude, symposiums, etc. En règle générale, la perspective de base qui préside à l'utilisation de ce budget en est une de perfectionnement individuel. Perspective qui est celle-là même du décret d'ailleurs.

4. Le perfectionnement dans la discipline ne pose pas de problème majeur pour les professeurs de l'enseignement général. Il n'en va pas de même pour les professeurs de l'enseignement professionnel. Ils en sont réduits le plus souvent à un auto-recyclage qui consiste en des lectures de revues ou d'ouvrages spécialisés ou en une participation à des stages répondant à leurs besoins. Ces activités, pour valables qu'elles soient, ne modifient pas le statut professionnel des enseignants concernés et n'affectent en rien leur niveau de rémunération. De toute évidence, les universités devront assouplir leurs procédures administratives et pédagogiques, si elles veulent vraiment répondre aux besoins et attentes des professeurs de l'enseignement professionnel de niveau

collégial. À cet égard, la façon dont sera mis en oeuvre le Plan directeur du Ministère concernant la formation des maîtres de l'enseignement professionnel pourrait s'avérer d'une très grande importance pour l'évolution de cette question.

5. Quant à la formation pédagogique des maîtres du niveau collégial, on a pu établir qu'au-delà de 80% des professeurs en exercice n'ont pas de diplôme en psychopédagogie. Cette constatation prend son importance surtout quand on la rapproche des exigences de plus en plus difficiles que comporte le métier d'éducateur: introduction de la technologie, recours à des instruments élémentaires de recherche, planification de cheminements pédagogiques plus individualisés, problèmes de motivation des étudiants, etc. On se rend compte, dans les collèges, que l'enseignement suppose une compétence aussi spécifique que la maîtrise d'une discipline donnée (chimie, philosophie...). Au cours des dernières années, de nombreuses demandes sont donc parvenues aux universités en vue d'obtenir des programmes de formation pédagogique adaptés aux attentes des enseignants de niveau collégial.

6. Chaque collège a, bien sûr, une responsabilité tout à fait particulière par rapport au perfectionnement pédagogique de ses professeurs. Il existe un lien très étroit entre le perfectionnement et les changements pédagogiques. Dans quelle mesure un collège est-il prêt à favoriser des transformations de la pédagogie pratiquée en son sein? Il y a là tout un secteur où exercer concrètement son autonomie, sa créativité. Et on observe que d'un collège à l'autre la marge de manoeuvre qu'on s'autorise, le degré d'initiative qu'on manifeste varient considérablement. Préconiser des réformes pédagogiques c'est amorcer un processus de perfectionnement pédagogique. Par exemple, il y a lieu de se demander: quelles incidences cela aurait-il pour le perfectionnement du personnel si le cégep entreprenait effectivement de se mettre au service de toute la population de la région qu'il dessert? Une telle option l'obligerait à développer de nouvelles approches du milieu, à transformer son régime pédagogique, donc à concevoir et à organiser un perfectionnement approprié.

7. Ce qui manque dans les collèges ce sont des agents de changement à temps plein qui tout à la fois stimuleraient les volontés de changement, canaliseraient les efforts et les projets, verraient à ce qu'il ne se fasse pas n'importe quoi. Comment expliquer cette lacune? Réflexe de crainte plus ou moins conscient face à ce que le changement peut apporter et exiger? Engager de telles personnes est considéré comme un luxe ou en tout cas moins rentable que d'investir dans de l'équipement audiovisuel par exemple? Il est

certain que la question a une incidence financière très nette. Il existe dans plusieurs collèges des services de recherche et expérimentation qui ont contribué pour beaucoup à la prise de conscience des besoins pédagogiques évoqués plus haut. Cependant les normes qui président à l'élaboration des budgets des collèges ne permettent pas d'assurer un développement adéquat de tels services. L'enveloppe 4 du budget est nettement insuffisante, ce qui acculе les collèges à faire des choix difficiles: faut-il engager un adjoint au directeur des services pédagogiques ou un coordonnateur de la recherche et expérimentation? Quel partage établir entre les réclamations du service audiovisuel et la bibliothèque? Des crédits augmentés permettraient sans doute une meilleure conciliation des divers besoins et une planification plus concertée du changement au sein de l'institution.

8. Nonobstant ce qui précède, chaque collège a la possibilité d'organiser des stages ou sessions de formation répondant aux besoins exprimés par les professeurs; c'est à partir du moment où l'on veut faire reconnaître officiellement ces activités de formation que la difficulté commence. Les professeurs, en effet, ont besoin de faire sanctionner par des crédits officiels les études qu'ils font en pédagogie. D'une part, parce que le mode de rétribution utilisé dans le secteur scolaire est fondé sur le nombre de crédits accumulés et, d'autre part, parce que le Ministère peut, dans un avenir plus ou moins rapproché, imposer au niveau collégial l'application du règlement no 4 pour la certification des maîtres. Or les cours et les structures universitaires ne répondent pas à plusieurs des exigences posées par les professeurs.

9. Insatisfaction vis-à-vis des universités

9.1 Il faut d'abord noter que la majorité des professeurs ne sont pas en situation de reprendre des études universitaires à temps plein; en outre, au moment où ils s'inscrivent pour des études à temps partiel, ils arrivent avec une expérience parfois longue de l'enseignement, ce qui a pour effet de déterminer chez eux des besoins très nettement définis et des attentes précises.

9.2 Les cours que les universités peuvent offrir à ces professeurs n'ont pas été construits pour eux; il s'agit de cours standard conçus pour des étudiants qui ne sont pas encore entrés dans la carrière et qui ne tiennent pas compte des différences notables qui existent entre l'enseignement à l'élémentaire, au secondaire et au collégial.

9.3 La situation n'est pas meilleure du côté des professeurs de la faculté qui, souvent, ne possèdent pas une expérience supérieure à celle des professeurs en exercice venant suivre des cours et qui, de plus, utilisent une pédagogie la plupart du temps moins évoluée que celle de leurs élèves adultes.

9.4 Une autre pierre d'achoppement réside dans les règlements des universités qui imposent des contraintes difficiles à respecter au point de vue de l'ouverture du dossier, du nombre de crédits à prendre chaque année, etc. Les programmes d'études, de même que les diplômes qui les couronnent, ne sont pas davantage adéquats aux attentes des professeurs de cégep; ceux-ci souhaitent pouvoir accumuler le nombre de crédits qu'ils veulent dans les domaines de leur choix sans être obligés de couvrir l'éventail proposé traditionnellement par les facultés, et ils ne tiennent pas nécessairement à suivre un cheminement qui conduit à une maîtrise à travers la hiérarchie des cours de première, de deuxième et de troisième année.

10. Démarches isolées

10.1 Des comités d'étude nombreux ont siégé au cours des dernières années aussi bien dans chacune des universités qu'au ministère de l'Éducation et à la Fédération des cégeps. Tous ces comités ont travaillé séparément et rien n'est venu coordonner leurs résultats ni fournir les moyens matériels et administratifs pour que les rapports débouchent sur une action cohérente et à la hauteur des objectifs visés.

10.2 Dans la plupart des universités, par ailleurs, des initiatives de date récente semblent devoir prendre forme; c'est le cas en particulier du projet PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, du programme établi par McGill en collaboration avec les cégeps anglophones et du programme de formation des professeurs du secteur professionnel à l'Université Laval. Cependant, à l'exception de PERFORMA qui a un caractère de recherche, la plupart des programmes instaurés perpétuent les schèmes traditionnels des universités, lorsqu'ils ne tendent pas, au contraire, à verser dans l'improvisation rapide. En outre, les conflits internes qui existent dans la plupart des universités entre des organismes plus ou moins concurrents tels que les cours d'extension, les directions générales de formation des maîtres, les facultés des sciences de l'éducation et les autres facultés de l'université, ne sont pas de nature à favoriser l'instauration d'un système vraiment adapté aux besoins des professeurs de cégep.

10.3 Du côté des professeurs, ceux-ci n'ont d'autres ressources actuellement que d'attendre que soit enfin mise en place une formule qui leur convienne ou d'accepter de passer sous les fourches caudines habituelles des universités.

11. Points de vue divergents

11.1 Le ministère de l'Éducation a manifesté principalement son intérêt du côté de la certification des maîtres, en essayant de maintenir le moins élevés possible les coûts de la formation des maîtres, en laissant aux universités le soin d'établir les programmes et en se désintéressant des conditions concrètes dans lesquelles se trouvent les professeurs en exercice qui veulent poursuivre des études en pédagogie.

11.2 Pour les universités, ce sont d'abord les diplômes ou certificats qui constituent le point de référence, ensuite vient la préoccupation de favoriser les programmes et formules administratives les plus payants, tout cela sans trop se préoccuper de modifier les programmes et sans chercher à modifier les règlements en fonction des conditions d'étude et de travail des professeurs en exercice.

11.3 Pour les professeurs, l'intérêt principal consiste à obtenir des programmes et des professeurs adaptés et compétents, ensuite des conditions d'étude adéquates à leur situation, puis une reconnaissance officielle de leurs études pour fin de promotion salariale et enfin s'il y a lieu l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat.

11.4 Quant aux étudiants, aux parents et aux administrateurs de cégep ils vivent globalement une situation d'impuissance tout en déplorant les lacunes importantes qui existent dans la formation du corps professoral.

12. En résumé

De nombreux efforts sont accomplis qui s'avèrent peu efficaces parce qu'ils n'ont pas été réfléchis, planifiés et soutenus; ainsi, dans l'ensemble, la formation des maîtres est une sorte de Babel toujours recommencée dans une confusion de structures et d'objectifs.

6. PERFECTIONNEMENT DES ADMINISTRATEURS

1. Le chapitre 9 de La politique administrative et salariale concernant le personnel de cadre et de gérance des collèges (1) et des commissions (2) et le chapitre 7 de la première partie de La politique administrative et salariale concernant le personnel de la direction des écoles des commissions présentent la politique de perfectionnement s'appliquant au personnel de cadre et de gérance des collèges et des commissions pour les années 1971 - 1972 à 1973 - 1974 (3).

2. Cette politique de perfectionnement comprend:

   2.1 Une politique décentralisée, au niveau de la commission ou du collège, selon le cas;

   2.2 une politique générale, au niveau de l'ensemble des commissions et des collèges.

3. La politique décentralisée

   3.1 La commission ou le collège établit une politique de perfectionnement applicable à ses cadres et à ses gérants; la commission ou le collège peut établir sa propre politique ou se servir des dispositions de la politique générale.

   3.2 Le Ministère accorde à la commission ou au collège une subvention égale au montant obtenu en effectuant le produit du nombre de cadres et de gérants par $100. en 1971 - 1972, $75. dollars en 1972 - 1973, et $50. dollars en 1973 - 1974 (4).

---

(1) Collèges d'enseignement général et professionnel.
(2) Commissions scolaires et Commissions régionales.
(3) Les données qui suivent (par. 1 à 4) sont tirées du Document no. 7 intitulé La politique de développement des administrateurs des collèges d'enseignement général et professionnel, des commissions scolaires et des commissions régionales, 5 avril 1972, 35 p.
(4) Deux autres dispositions sont prévues pour tenir compte des engagements contractés par le collège ou la commission à l'endroit de son personnel antérieurement à l'approbation de la politique actuellement en vigueur.

4. La politique générale

4.1 Le Ministère établit un plan global de perfectionnement applicable à l'ensemble des cadres et des gérants des commissions et des collèges, selon les modalités suivantes.

4.2 Le Ministère établit un secrétariat général sous la responsabilité d'un coordonnateur général.

4.3 Le secrétariat général assume, en particulier, les fonctions suivantes: évaluation des besoins, établissement des priorités, élaboration des plans et des programmes, évaluation des organismes dispensateurs de perfectionnement, administration des ententes, etc.

4.4 Le secrétariat général est avisé par un Comité consultatif paritaire de perfectionnement (C.C.P.P.). Ce comité présidé par le coordonnateur général, comprend des représentants désignés par le Ministère, les collèges, les fédérations de commissions et les associations de personnel de cadre et de gérance.

4.5 Les montants affectés au perfectionnement sont, respectivement:
$400,000. dollars pour 1971 - 1972;
$550,000. dollars pour 1972 - 1973;
$700,000. dollars pour 1973 - 1974.

4.6 Les montants ainsi affectés sont répartis entre les commissions et les collèges, entre les cadres et les gérants, entre le personnel de cadre au niveau de la commission et le personnel de la direction des écoles, entre tel et tel autre groupe selon des principes et critères élaborés au sein du C.C.P.P. Ces principes et critères peuvent comprendre les régions, les niveaux d'enseignement, etc.

5. Les problèmes qui se posent actuellement

La décision du ministère de l'Education de rationaliser la gestion du personnel de cadre des organismes d'enseignement en élaborant une série de politiques administratives et salariales a pu en général avoir des effets bénéfiques pour les collèges. Toutefois on ne peut en dire autant concernant l'application de la politique de développement des administrateurs.

6. Le premier reproche que l'on peut faire à l'organisation actuelle du perfectionnement c'est d'être trop centralisée.

6.1 A l'intérieur de la politique dite "générale", aucune activité de perfectionnement ne peut être réalisée sans que le secrétariat n'en décide. Les centres de perfectionnement (1) n'ont aucun pouvoir de décision en cette matière. L'initiative de préparer des projets de perfectionnement provient soit du Secrétariat, soit des centres de perfectionnement. Les préprojets sont soumis à la consultation du C.C.P.P. Ensuite ils sont réalisés par les centres de perfectionnement.

6.2 A ce jour, on a beaucoup parlé au C.C.P.P. de projets particuliers qui pourraient émaner d'une association de cadres ou d'un organisme d'enseignement tel un collège. Le Secrétariat s'est montré réticent à toute initiative de la base, en particulier, vis-à-vis des projets qui auraient obligé le Secrétariat à débourser de l'argent autrement que par le biais des centres de perfectionnement. Deux documents parus en septembre 1973 et intitulés "Projets expérimentaux de perfectionnement" et "L'aide financière additionnelle à certains projets de perfectionnement" manifestent un certain souci d'élargir les avenues du perfectionnement sans pour autant décentraliser les décisions. On se montre davantage ouvert à des projets venant de la base mais le dernier mot appartient toujours à l'instance centrale. De plus, il faut que les critères de sélection des projets expérimentaux soient généralisables (à d'autres collèges et autant que possible aux commissions scolaires) et qu'ils ne coûtent pas trop cher.

7. Il s'agit d'une organisation plus orientée vers les besoins généraux que vers les besoins particuliers.

---

(1) Le centre de perfectionnement des cadres formé en 1969 par la C.E.C.M. s'occupe depuis juillet 1972, par contrat avec le M.E.Q., du perfectionnement des administrateurs scolaires de la région administrative de Montréal. Depuis septembre 1972, existe à l'E.N.A.P. un centre de perfectionnement qui, par contrat avec le M.E.Q., s'occupe du perfectionnement des administrateurs scolaires de toutes les régions administratives à l'exception de celle de Montréal.

7.1 Le Secrétariat tend à opérer de façon telle qu'un projet de perfectionnement qui n'est pas généralisable à un groupe de cadres ou à un ensemble de cadres est automatiquement refusé. Il vise donc la masse des besoins et les projets les plus généraux possibles. Le Secrétariat n'encourage pas et ne favorise pas l'initiative de la base en matière de perfectionnement et seule l'initiative des centres, en dehors de la sienne, peut être entendue.

7.2 Les programmes actuels des centres de perfectionnement se ramènent à deux types d'activités: a) des cours ou des sessions que l'on offre aux cadres et qui portent généralement sur un aspect ou l'autre du "processus administratif"; b) des interventions dans le milieu mais qui débouchent le plus souvent sur la conclusion que les cadres concernés devraient suivre tel ou tel cours. À ce jour, on n'a pas accepté un seul projet collectif local, c'est-à-dire un projet de développement organisationnel duquel découleraient des activités de perfectionnement pour les diverses catégories de personnel de l'institution.

7.3 Actuellement les politiques sont définies comme devant répondre aux "besoins du système" ce qui revient à dire "aux besoins définis par l'instance centrale du Ministère". Qu'il faille informer les cadres des collèges et des commissions des modes de gestion du Ministère et les entraîner en ce sens, il y a là une rationalité administrative à laquelle il est aisé de souscrire. Ce qui est contestable c'est de limiter le perfectionnement à des activités qui sont finalement plus du type adaptation à des façons de faire édictées par en haut et imposées à tous. Les "besoins du système" ne se limitent pas à une uniformisation des techniques et procédures budgétaires. Il y aura toujours deux pôles à concilier: a) la dynamique locale; b) les exigences du réseau ou d'une uniformisation provinciale. Les "besoins du système" trouveront leur compte autant dans la première dimension que dans la seconde. À tout le moins faut-il travailler à assurer un meilleur équilibre entre les deux.

8. L'élaboration de la politique administrative et salariale des cadres, des organismes d'enseignement a laissé très peu de place à la spécificité des collèges par rapport aux Commissions scolaires. Toute l'approche politique a été conçue pour répondre aux besoins des Commissions scolaires.

8.1 Telle que conçue, la structure actuelle ne distingue pas les secteurs d'enseignement mais plutôt les catégories de personnel. Il est prévu une direction générale et quatre sections

de perfectionnement: personnel de soutien, personnel enseignant, professionnels et cadres. Cette organisation part de l'idée générale qu'il n'y a pas de différence entre les besoins de ces personnels qu'ils soient des commissions scolaires ou des collèges.

8.2 En pratique, le rationnel de la politique de perfectionnement des cadres et ses modes opératoires sont essentiellement calqués sur l'étude des besoins des cadres des commissions scolaires, sur leurs modes de gestion et sur les relations habituelles des commissions scolaires avec le ministère de l'Education, relations à caractère centralisé par les contrôles rigides du Ministère. Pour les commissions scolaires cette politique de perfectionnement entrait tout à fait dans leur schème habituel de fonctionnement et pouvait leur apporter quelque chose. Dans le cas des collèges la situation était toute différente car on leur imposait par cette centralisation, un cadre d'opération totalement inadapté de sorte que depuis deux ans cette politique ne leur a strictement rien donné.

8.3 Le fait que le Secrétariat et les centres soient organisés surtout en fonction de satisfaire les besoins des cadres des commissions scolaires est fort compréhensible si l'on se refère au nombre de cadres à desservir (environ 500 cadres des cégeps comparativement à 6,000 pour les commissions scolaires). L'ordre naturel des priorités fait que les besoins les plus criants à combler sont ceux des cadres des commissions scolaires et il en sera ainsi pour un bon bout de temps encore.

8.4 Somme toute, le Secrétariat n'a pas pensé l'organisation du perfectionnement en vue de satisfaire les besoins des cadres des collèges. Ce qui pose un problème quant à une juste péréquation des montants affectés au perfectionnement, puisque la politique stipule bien (ainsi que nous le rappelions précédemment): "les montants ainsi affectés sont répartis entre les commissions et les collèges, entre les cadres et les gérants, entre le personnel de cadre au niveau de la commission et le personnel de la direction des écoles, entre tel et tel autre groupe selon des principes et critères élaborés au sein du C.C.P.P. Ces principes et critères peuvent comprendre les régions, les niveaux d'enseignement, etc." (Document no. 7, p. 6).

9. En plus de cette attitude générale du Ministère de penser le perfectionnement des cadres des collèges à partir des besoins des cadres des commissions scolaires, la politique centralisée de perfectionnement a été mal reçue par les collèges pour un certain nombre d'autres raisons, dont voici les principales:

9.1 D'abord cette politique constituait une incursion directe dans la gestion courante du personnel de cadre des collèges; la gestion étant depuis toujours du ressort des collèges. C'était là retirer une partie de l'autonomie des collèges, geste incompréhensible dans le contexte général des opérations des collèges et d'une volonté proclamée de décentralisation de la part du ministère de l'Education. Par cette politique centralisée les collèges se voyaient désormais supprimer la latitude qu'ils avaient de concevoir selon leurs besoins le développement de leurs cadres et ils étaient obligés de se référer pour tous leurs projets à l'instance centrale. Cette obligation étant créée par le fait que l'on réduisait considérablement le budget local pour le perfectionnement des cadres et que les sommes prévues pour la politique générale de perfectionnement sont gérées à partir d'une instance centrale et dans l'optique que nous venons tout juste de décrire.

9.2 Par ailleurs l'obligation de se référer à une instance centrale pour le perfectionnement des cadres a constitué pour les collèges une perte très nette de l'efficacité qu'ils avaient à pouvoir satisfaire leurs besoins: les délais considérables qui sont mis à l'étude des projets, l'incertitude quant au financement de leurs projets, les tracasseries bureaucratiques...

10. Pour conclure:

On doit dire que le ministère de l'Education a raté une belle chance d'élaborer un nouveau mode de relations avec les instances décentralisées que sont les collèges en regard du perfectionnement des cadres. La centralisation que l'on pratique signifie nivellement. Constitue-t-elle la seule façon pour le Ministère de contrôler la réalisation d'un objectif si important soit-il? Tout le monde est conscient des ressources financières limitées dont disposent la Province et le Ministère. Il est vrai que certaines initiatives locales en matière de perfectionnement ont pu comporter des aspects farfelus ou donner lieu à une administration déficiente. Sont-ce des raisons suffisantes pour encarcaner les collèges dans les politiques présentement en vigueur? Le modèle d'intervention privilégié - celui de la centralisation - coûte cher lui aussi et il arrive souvent que, sous la pression du milieu, on soit contraint de revenir à des modèles décentralisés. En conséquence, au lieu de gonfler la Fonction publique, ne serait-il pas beaucoup plus réaliste et plus efficace de s'appuyer sur la maturité croissante des collèges pour réaliser les objectifs du perfectionnement des administrateurs et cadres de collèges?

DEUXIEME PARTIE: PERSPECTIVES D'AVENIR ET RECOMMANDATIONS

A. Perspectives d'avenir

1. En matière de perfectionnement, il faut militer en faveur d'une diversité de programmes et d'activités. En cela nous sommes d'accord avec le document no 7 du Ministère qui prévoit que "les plans de perfectionnement doivent être de trois (3) types, en fonction des objectifs mêmes du perfectionnement:

   a) des plans individuels, qui s'adressent à des administrateurs en exercice mais individuellement;

   b) des plans fonctionnels, qui s'adressent à des administrateurs qui oeuvrent dans un même champ d'activités, qui exercent une même fonction;

   c) des plans organisationnels, qui s'adressent à des administrateurs qui constituent une équipe de gestion d'un organisme donné.

   1.1 Les plans individuels qui s'adressent à des administrateurs en exercice visent à développer des techniques et des habiletés propres aux administrateurs en tant qu'individus.

   1.2 Les plans fonctionnels qui s'adressent à des administrateurs qui oeuvrent dans un même champ d'activités ou qui exercent une même fonction visent à développer l'acquisition de connaissances, de techniques et d'habiletés dans des champs d'activités comme le personnel, ou dans l'exercice d'une fonction comme celle de directeur des services au personnel; le champ d'activités ou la fonction constitue l'angle de vision ou la perspective dans laquelle tous les problèmes sont analysés, perçus et solutionnés.

   1.3 Les plans organisationnels qui s'adressent à des administrateurs qui constituent une équipe de gestion dans un organisme donné visent à développer l'acquisition de connaissances, de techniques et d'habiletés dans l'organisation et le fonctionnement de groupes et d'équipes, soit en tant que "leader" soit en tant que membre participant du groupe ou de l'équipe". (Document no 7, pp. 25-26)

2. La nécessité d'une telle diversité étant posée, nous estimons qu'un accent tout à fait particulier devra être mis dans les années à venir sur les projets collectifs élaborés et vécus localement. C'est notre conviction qu'il faudra de plus en plus envisager le perfectionnement avec une approche systématique ou organique dans un plan général de développement de l'organisation. Partant des objectifs que se fixe un collège, il s'agit somme toute d'établir un programme de perfectionnement correspondant aux besoins des personnes qui auront à réaliser la politique de développement arrêtée. Semblables projets auront, à notre avis, beaucoup plus d'impact que des activités de perfectionnement "à la pièce".

3. Sensibles au fait que les ressources financières sont limitées, que le système génère des besoins d'envergure provinciale, que par le passé il est arrivé que des initiatives locales aient donné lieu à des abus regrettables, nous signifions notre accord pour que soient établies des formules et procédures qui assureraient un encadrement adéquat aux projets locaux de perfectionnement. C'est là de toute évidence une responsabilité qui incombe au Ministère. Il faut trouver un moyen terme entre le parachutage par en haut de politique et de projets et le laisser-faire absolu. De même il ne faudrait pas passer des schèmes rigides et traditionnels des universités à une improvisation trop rapide en matière de perfectionnement des enseignants. On ne saurait financer n'importe quoi sans se préoccuper d'un contrôle de la qualité de ce qui se réal[illegible]

4. Concrètement comment pourraient se traduire de tels principes et préoccupations? Sans entrer dans le détail des modalités, voici un modèle qui, selon nous, pourrait s'appliquer, mutatis mutandis, aux diverses catégories de personnel qui sont à l'oeuvre dans les collèges:

   4.1 Les projets de perfectionnement sont définis au plan local;

   4.2 Dans l'élaboration de ces projets, le Collège peut faire appel à une banque de spécialistes du Ministère et/ou des universités qui servent de répondants et qui cautionnent à toutes fins utiles les projets auprès du Ministère et/ou des universités selon le cas;

   4.3 Le Ministère et/ou les universités, selon le cas établissent un cadre méthodologique à l'aide duquel ils approuvent les projets;

4.4 Le Ministère et/ou les universités, selon le cas, se donnent une série de critères à l'aide desquels il sera possible de vérifier si les objectifs visés par les projets ont été atteints.

De cette façon, si l'initiative tant dans la conception que dans la réalisation des projets appartient à la communauté collégiale concernée, l'instance provinciale ou universitaire assumerait effectivement des fonctions d'animation, d'encadrement, de coordination et de sanction officielle.

B. RECOMMANDATIONS PARTICULIERES

1. Que l'on augmente les fonds affectés à l'enveloppe 4 du budget des collèges de façon à permettre davantage d'animation, de recherche et d'expérimentation au plan pédagogique.

2. Concernant le perfectionnement des enseignants

2.1.1 Que le système instauré soit construit selon le principe de la formation continue et non pas sur une grille de certifications ou de diplômes inscrits dans une hiérarchie fixe.

2.1.2 Que toutes les activités de formation soient construites sur le critère de la performance que devra manifester l'élève-maître et non pas sur la seule base des ressources que l'on met en oeuvre sans pouvoir vérifier leur efficacité; cette formule permettra d'éviter que l'on donne trop facilement des crédits universitaires qui seront par la suite coûteux pour l'employeur et, en même temps, empêchera que l'enseignement universitaire puisse maintenir son statu quo pédagogique.

2.2. Conditions propres à l'université

2.2.1 Que les règlements permettent:

- l'accessibilité du programme de formation à tous les professeurs en exercice sans distinction de préparation scolaire antérieure;

- l'ouverture du dossier sur demande et non pas seulement aux dates fixes habituelles;

- la comptabilisation de petites unités d'étude pour constituer des groupes de crédits (v.g. abolir le minimum de 45h);

- le maintien du dossier, pour une durée de 6 ans, sans nombre minimal de crédits par année;

- l'accréditation de formateurs spécialisés n'appartenant pas au corps professoral de l'université et ne possédant pas nécessairement les diplômes habituellement requis.

2.2.2 Que l'université assume la responsabilité de sanctionner par des mécanismes d'évaluation appropriés certaines activités d'apprentissage faites en dehors de ses murs, de ses programmes et règlements habituels.

2.2.3 Que l'université crée constamment de nouveaux cours et de nouveaux programmes selon l'évolution des besoins.

2.3 Conditions propres au cégep

2.3.1 Que le cégep confie à une personne ou un groupe compétent;

- l'identification des besoins locaux;

- la définition des objectifs et du cadre de chaque activité de formation;

- la mise en place des ressources humaines et matérielles requises pour le soutien des professeurs en voie de formation;

- la coordination de l'ensemble des activités dans un plan intégré de développement pédagogique pour le cégep.

2.4 Conditions propres au ministère de l'Education

2.4.1 Que le MEQ assure aux universités un budget spécial pour l'engagement du personnel requis pour les tâches d'animation, de coordination et de recherche impliquées dans ce programme, et qu'il s'assure que les conditions de ce programme soient effectivement respectées.

2.4.2 Que le MEQ fournisse aux cégeps les moyens d'engager une personne qui, entre autres fonctions, assurera l'implantation et le soutien de ce programme.

2.4.3 Que le MEQ confie à une personne ou une équipe responsable la tâche et le pouvoir d'instaurer provincialement le système proposé.

3. Concernant le perfectionnement des administrateurs

3.1 Que le Service général des personnels des organismes d'enseignement établisse très nettement dans sa structure un secteur collégial qui puisse prendre en charge la coordination du perfectionnement du personnel des collèges.

3.2 Que dans l'immédiat les centres de perfectionnement affectent en permanence des conseillers en perfectionnement pour répondre aux besoins des cadres des collèges et que ces conseillers puissent avoir toute la latitude voulue pour penser le perfectionnement en accord avec les cadres et les collèges.

3.3 Que, sans négliger pour autant le perfectionnement fonctionnel et le perfectionnement individuel qui pourraient être réalisés, en partie, à même les programmes généraux établis par le secrétariat du perfectionnement, le perfectionnement des cadres des collèges soit organisé surtout en fonction d'un développement organisationnel.

A cause de la jeunesse des cadres des collèges, il ne faut pas minimiser les besoins fonctionnels ou individuels des cadres. Et lorsqu'on pense à ce type de perfectionnement, cela n'équivaut pas nécessairement à du perfectionnement préfabriqué. Traditionnellement ces activités ont toujours été faciles à assurer. Le besoin fondamental, pour les collèges, apparaît se situer davantage au niveau collectif; c'est dans la mesure même où l'on s'adressera à des équipes ou à des réalités d'ensemble que le perfectionnement prendra toute sa signification. Les besoins déjà exprimés de nombreux collèges invitent à travailler ferme dans cette perspective. Ainsi c'est beaucoup moins d'une organisation distributrice de session de perfectionnement que les collèges ont besoin que de conseillers habiles à contribuer à des démarches collectives; dans cette veine, il ne saurait être question de favoriser des projets expérimentaux généralisables à l'ensemble des collèges puisqu'en soi les collèges ne sont pas des succursales et qu'ils ont leur propre autonomie. En ce sens, chaque projet de développement organisationnel constituerait une expérience unique et originale. Plutôt que de généralisation il vaudrait mieux parler de valeur exemplaire d'un projet.

DOCUMENTS DE REFERENCE

1. DOCUMENTS DU MINISTERE DE L'EDUCATION

- Décrets tenant lieu de convention collective entre le personnel enseignant et les cégeps (Arrêtés en conseil numéros 1809 - 72 du 13 décembre 1972, (chapitre 7).

- La Politique de développement des administrateurs des collèges d'enseignement général et professionnel, des commissions scolaires et des commissions régionales. Document no 7, 5 avril 1972, 33 p.

- A l'intention des directeurs généraux. Le perfectionnement. Dossier no 1, 16 août 1972, 36 p.

- Gestion et perfectionnement, nos 1 et 2, janvier et août 1973. (Revue d'information consacrée à la politique de perfectionnement des administrateurs des cégeps, des commissions scolaires et des commissions régionales). 40 et 31 pp.

- A propos du perfectionnement des professionnels. Document no.23, 18 janvier 1973, p.45 - 48.

2. DOCUMENTS DE LA FEDERATION DES CEGEPS ET DU CADRE.

- Girard, Mathieu et Fortin, Donald: Rapport concernant l'organisation de stage ou autres modes de perfectionnement pour administrateurs scolaires. CADRE, 1972, 13 p. et une annexe de 2 pages.

- Fédération des cégeps: L'organisation du perfectionnement des cadres des collèges: principes directeurs et problématique. 3 juin 1971, 11 p.

- Communiqué de Fortin, Donald aux membres du CODAC: Quelques informations et réflexions en vue de la première réunion du CODAC. Le 6 septembre 1972, 10 p.

- Communiqué de Fortin, Donald aux membres du CODAC: Informations en vue de la quatrième réunion du CODAC. Le 11 avril 1973, 12 pages et 2 annexes l'une de 6 pages, l'autre de 3 pages.

. Communiqué de Cournoyer, Roland aux membres du CODAC: Le Nouveau mandat du CODAC: d'autres renseignements. Le 11 décembre 1973, 3 pages et 2 annexes, l'une de 3 pages, l'autre de 2 pages.

. Fortin, Donald: Recommandations du comité CODAC concernant l'organisation du perfectionnement des cadres. Texte présenté au Conseil d'administration de la Fédération des cégeps, le 23 mai 1973 3 pages.

. Aylwin, Ulric: La Formation pédagogique des professeurs de cégep. Décembre 1973, 14 p.

. En collaboration: La Formation pédagogique continue, (i.e. perfectionnement des maîtres en exercice. Rapport du comité sur la certification et la formation des enseignants. Août 1973, 51 p.

. Laliberté, Jacques: Rapport de l'atelier no 3: "Perfectionnement du personnel". Session exploratoire des 17 et 18 janvier sur le thème "Pouvoirs réels et autonomie des cégeps". Manuscrit calligraphié, le 21 janvier 1974, 12 pages.

pouvoirs réels et autonomie des acteurs en matière de relations du travail

POUVOIRS REELS ET AUTONOMIE DES C.E.G.E.P.

EN MATIERE DE RELATIONS DU TRAVAIL

Dans le secteur de l'enseignement collégial, les conditions de travail sont déterminées à travers le processus de négociation collective. Les rapports employeur-employé sont de plus en plus réglementés. En effet, les employés à tous les niveaux sont syndiqués ou en voie de syndicalisation.

Toutefois, c'est au niveau des relations du travail entre les collèges et les enseignants que les tendances se dégagent avec le plus de précision; notre analyse est faite en nous y référant particulièrement.

Un peu d'histoire

Au moment de la création des cégeps "la reine" avait l'habitude "de négocier avec ses sujets". La négociation collective était désormais un phénomène accepté dans le secteur de l'éducation. Les parties de part et d'autre héritaient d'une tradition des relations du travail déjà établie. Rappelons brièvement la trame chronologique.

Ainsi se fondant sur les instituts techniques d'état et les collèges classiques privés, les cégeps intègrent bon nombre d'enseignants à l'intérieur des structures syndicales déjà existantes et garantissent le maintien des conditions de travail. La période 67-69 est une période d'organisation.

La première ronde de négociation est ardue. De part et d'autre, la concertation est volontaire. On veut institutionaliser les objectifs de démocratisation de l'enseignement et de participation que l'on situe au coeur même des réformes. Les parties s'entendent sur des conditions de travail. L'interprétation et l'application de la convention collective est souvent difficile. Les conflits de travail défrayent les manchettes. Journées d'étude, occupation des locaux, débrayage, les manifestations syndicales sont nombreuses et variées.

---

* Rédaction du texte: M. Yves Gagnière en collaboration avec Mme Hélène Gaudet de la Fédération des cégeps.

** Ont participé à l'étude de cette question: M. Gordon Guillet, secrétaire général (cégep Dawson); M. Robert Diamant, directeur général (cégep de Rivière-du-Loup); M. Guy Gaudreau, directeur général (cégep de Rosemont); M. Jacques Laflamme, directeur général (cégep Saint-Jean-sur Richelieu).

La deuxième ronde de négociation s'engage dans un cadre provincial légiféré. L'objectif syndical est la prise du pouvoir; plus question de partage. Effet du hasard ou préméditation, tous les salariés du secteur public et para-public négocient en même temps leurs conditions de travail. Las des lenteurs des négociations aux tables sectorielles, les syndicats veulent dialoguer avec celui qu'ils identifient au pouvoir: le gouvernement. Les parties inventent une super-structure de négociation. Pour les enseignants, la démarche se solde par des conditions de travail décrétées.

Le contexte actuel des relations du travail est encore lourd des événements liés à la deuxième ronde de négociation. La promulgation du décret le 15 décembre 1972 n'était pas une garantie de paix sociale. Ainsi suite à la crise qui a ébranlé les collèges au primptemps 1973, les négociations ont été réouvertes sur la question de la classification.

1. CONTEXTE PROVINCIAL DES RELATIONS DU TRAVAIL

1.1 Le cadre juridique

Le cadre juridique à l'intérieur duquel s'établissent les rapports collectifs dans le secteur de l'enseignement collégial n'est pas sans influence. Bien que la loi 21 confère aux administrateurs des collèges le statut d'employeur (1), elle impose une restriction en ce qui a trait à la négociation de conventions collectives. Ainsi la loi des collèges d'enseignement général et professionnel stipule à l'article 23:

> "sous réserve de l'article 36 du Code du Travail, le cas échéant, une convention collective de travail régissant des membres du personnel d'un collège n'est valide que si elle est négociée et agréée, pour le compte de ce personnel, par l'association reconnue ou accréditée en vertu du Code du Travail et pour le compte du collège, par ses représentants autorisés et par le gouvernement ou ses représentants".

D'autre part, le Bill 46 (2) en désignant les agents négociateurs fixe la négociation collective au plan provincial. La concertation est obligatoire tant du côté patronal que du côté syndical.

Les collèges ne peuvent plus négocier localement; ils doivent s'en remettre à l'ensemble des collèges qui forme, avec son partenaire le ministère de l'Education, la partie patronale négociante pour le secteur de l'enseignement collégial. Les syndicats locaux ont le même sort; trois centrales syndicales sont nommées dans la loi. Aucune entente locale n'est maintenant possible à moins qu'elle n'ait d'abord été prévue au niveau de la table sectorielle de négociation.

---

(1) Loi 21, article 6

"Un collège est une corporation au sens du Code civil et il peut en exercer tous les pouvoirs..."

(2) Bill 46 - loi du régime de négociations collectives dans le secteur de l'Education et des hôpitaux. sanctionné le 31 juin 1971.

Les structures de négociation viennent circonscrire l'autonomie de chaque collège en matière de relations du travail sans pour autant modifier son statut d'employeur. Le gouvernement est non seulement le partenaire de chacun des collèges mais en plus le partenaire de tous les collèges regroupés dans l'ensemble des collèges.

1.2 Zones d'influence: relation entre l'ensemble des collèges et le ministère de l'Education

Le ministère de l'Education et l'ensemble des collèges sont partenaires à la table patronale sectorielle de négociation. Les intérêts des deux partenaires sont différents. Les forces sont inégales.

Le ministère de l'Education s'affirme sur les questions monétaires. A cause de l'importance de ces questions, il assume le leadership.

L'ensemble des collèges se préoccupe particulièrement des problèmes reliés à la vie même des collèges. Beaucoup d'énergies sont dépensées à faire le consensus sur des points tels que les structures et les objets de participation. La concertation au niveau de l'ensemble des collèges est difficile; chaque collège vit des expériences pédagogiques et administratives différentes. Pour arriver à satisfaire chaque collège, on a souvent l'impression qu'il faille réduire les offres à leur plus simple expression. Finalement les offres telles que formulées ne rencontrent pas les objectifs fixés au départ. Les mécanismes sont lourds et les résultats comme nous verrons plus loin ne peuvent satisfaire ni la partie patronale, ni la partie syndicale.

Pendant que l'ensemble des collèges fait l'expérience de la concertation obligatoire, se préoccupe des mécanismes de participation, se questionne et arrive à des compromis pénibles, le gouvernement arrête ses positions. Le ministère de l'Education une fois ses propositions formulées demeure infrangible.

Sur des aspects tels que la détermination du nombre de professeurs, l'ensemble des collèges tente sans succès d'influencer le ministère de l'Education. A un problème pédagogique, on offre une solution administrative. A cet égard, l'influence du gouvernement se fera sentir au delà du contexte des relations du travail, sur la vie pédagogique du collège; l'expérience pédagogique est circonscrite.

Avant d'être capable de discuter avec le syndicat, la négociation est déjà entreprise; les collèges négocient entre eux. Ils doivent ensuite trouver une position commune qui concilie le point de vue gouvernemental.

Par contre, le gouvernement a développé des politiques d'ensemble; ces politiques doivent s'appliquer uniformément au secteur public et para-public en entier. La table centrale de négociation facilite à cet égard la tâche du gouvernement. Cette super-structure artificielle centralise encore davantage la prise de décision.

Dans un tel contexte, que devient le partenaire? Il a plus souvent l'impression d'être un observateur intéressé qu'un partenaire réellement impliqué.

Alors que le cadre juridique crée des partenaires égaux, on note au niveau de la pratique un déséquilibre entre le gouvernement et l'ensemble des collèges. Le partage des zones d'influence a été improvisé et demeure confus.

2. CONFLITS D'INTERET ET CRISES DANS LES C.E.G.E.P.

2.1 L'affrontement des parties

Les parties s'engagent dans la négociation collective avec des visions diamétralement opposées. Partant de l'expérience vécue pendant la durée de la convention collective 1969-71, la partie patronale veut resserrer la notion de droits de gérance alors que la partie syndicale vise la prise du pouvoir.

La partie patronale veut établir à travers la convention collective un cadre suffisamment souple pour permettre aux collèges de manoeuvrer localement, compte tenu du contexte propre à chaque collège. On veut maintenir les mécanismes de participation tout en se protégeant contre le boycottage. On accepte la consultation obligatoire en autant que les collèges se donnent des garanties contre l'impossibilité de prendre des décisions. On refuse que la pédagogie et la qualité de l'enseignement soient à la merci d'impératifs syndicaux.

La partie syndicale voit tout autrement les objets de négociation. Voyant dans la convention collective un moyen de formaliser la prise du pouvoir, elle veut en faire la charte de la participation.

Les intérêts professionnels et syndicaux sont confondus. L'autorité fonctionnelle, celle des administrateurs est contestée. L'autorité de compétence, celle des enseignants syndiqués, doit être reconnue puisque "le professeur est l'agent principal, après l'étudiant, de l'enseignement" (1).

Ce n'est pas le système comme tel qui est contesté, mais bien ceux qui, croit-on, détiennent le pouvoir. Les syndicats visent plutôt que le pouvoir passe aux mains d'un nouveau groupe, sur qui ils garderont le contrôle.

D'autre part, en situant la négociation au plan provincial, les parties visent l'uniformisation des conditions de travail. Toutefois, le processus par sa lenteur et sa lourdeur accentue les conflits et l'impact des crises.

---

(1) tiré du discours de Madame Francine Lalonde présidente de la FNEQ lors de la rencontre préliminaire à la négociation, le 26 mai 1971.

Lors de la dernière ronde de négociation, le secteur de l'enseignement collégial au complet a été paralysé par une grève de dix jours. Le retour au travail ne s'est effectué qu'à la suite de la promulgation d'une loi à cet effet. La crise de la classification a ébranlé plusieurs collèges au printemps '73.

2.2 Les relations du travail au plan local

Collèges et syndicats locaux n'ont participé à l'élaboration des conditions de travail qu'à travers des intermédiaires. Sur les points discutés à la table centrale de négociation, leur participation se fait à travers une double délégation de pouvoirs. Ainsi de part et d'autre, ils regardent le décret comme le résultat d'une démarche à laquelle ils sont étrangers.

Malgré cette distance que les parties locales ressentent vis-à-vis le décret, elles doivent tout de même fonctionner dans le cadre prescrit, respecter de part et d'autre "la loi des parties". Le collège est le principal responsable de l'application du décret.

Localement dans un contexte normal la dialectique provinciale ne trouve pas de racine. L'autorité de compétence réclamée au niveau des textes est reconnue informellement. Il y a discordance entre la réalité et les textes de convention collective.

Bien que l'application des conventions collectives relève du collège, il serait naïf de croire qu'il n'y a pas de concertation quant à l'interprétation et à l'application des conventions collectives. Une étude rapide des griefs permet de constater que dès qu'une faille est découverte, elle est exploitée par chaque unité du réseau. La dimension provinciale demeure présente dans le contexte local des relations du travail. Les parties négociantes sont assurées d'une possibilité d'intervention au niveau de l'arbitrage des griefs. De même la sanction de la classification est aux mains d'un organisme gouvernemental.

De part et d'autre, les parties se sentent quelque peu écrasées par la dimension provinciale des relations du travail. A bien des égards, on a l'impression que localement les parties sont tentées de faire front commun. Les objectifs des parties au niveau local sont souvent plus voisins que les objectifs d'une des parties au niveau local et son représentant au niveau provincial. Il y a partage d'un sentiment d'impuissance et des frustrations qui en découlent.

De plus, les administrateurs des collèges voyant leurs propres conditions de travail réglementées de façon plus stricte dans La Politique administrative et salariale du ministère de l'Education, modifient peu à peu la perception du rôle qu'ils doivent jouer et de leur statut réel. D'employeurs qu'ils étaient, deviendraient-ils peu à peu des salariés comme les syndiqués? La question est de taille; elle met en jeu la notion de partenaire dont il a été question précédemment.

Enfin les conflits naissent lorsque le syndiqué entrevoit un intérêt monétaire immédiat, lorsque le syndiqué est mobilisé émotivement à une cause ou si dans son texte habituel il ne trouve pas de réponse à ses intérêts professionnels. On peut affirmer que les conflits qu'ont vécus les collèges originent de deux sources: les impératifs provinciaux et les mentalités.

Les textes en eux-mêmes ne sont pas matière à créer des conflits. La façon dont les conventions collectives sont négociées et appliquées est peut-être de nature plus conflictuelle.

Alors que les collèges ont comme objectif la démocratisation de l'enseignement, les mentalités de part et d'autre sont souvent anti-démocratiques. De plus, l'expérimentation de la communication se fait péniblement. Le pourrissement de certains conflits s'explique par un manque de communication. Voulant à tout prix maintenir leurs pouvoirs, certaines administrations ont cessé tout dialogue lors de leurs crises locales.

3. PERSPECTIVE DE DEVELOPPEMENT

Les problèmes sont nombreux et variés. Toutefois notre attention s'est portée sur deux problèmes particulièrement importants: la relation entre l'ensemble des collèges et le gouvernement compte tenu du cadre juridique existant et l'affrontement des parties tant au plan local que provincial qui pose une entrave à la réalisation des objectifs premiers de l'enseignement.

3.1 Le défi du "partnership"

L'ensemble des collèges est devenu du jour au lendemain le partenaire du gouvernement. Alors que la loi place le gouvernement et les collèges sur un pied d'égalité, on a vu que lors de la dernière négociation, l'influence des collèges sur certaines questions a été fort limitée.

Avant d'entreprendre une prochaine négociation, il nous semble que les deux partenaires devront déterminer conjointement le rôle spécifique de chacun et prévoir le mode d'exercice de ce rôle. Il y a lieu d'établir clairement le partage des pouvoirs.

Suite à une concertation des collèges établissant les principes à défendre, on peut envisager la négociation d'un protocole d'entente entre le gouvernement et l'ensemble des collèges prévoyant les zones d'influence et les moyens nécessaires pour que les collèges exercent avec efficacité le rôle ainsi déterminé.

Une telle recommandation implique que les collèges sont en mesure de se donner des structures et des moyens qui leur permettent d'atteindre cet objectif.

En revalorisant le rôle de l'ensemble des collèges, les relations de travail s'incarneront davantage dans la réalité des cégeps. D'autre part on éliminera l'ambiguïté actuelle, source de frustration.

3.2 Le désamorçage de l'impact des négociations

Lors des négociations ou des crises en cours de convention collective, les moyens de pression utilisés visent les antagonistes mais frappent les étudiants. Le secteur public a emprunté au secteur privé les modèles de conflits collectifs.

Vu la complexité des problèmes et des situations, plusieurs solutions tardent à s'imposer en cours de convention collective. On repousse les échéances et on espère trouver des solutions au moment du renouvellement du contrat collectif. On mise beaucoup sur la négociation collective. Or les questions sont nombreuses et complexes. Ceci a pour résultat de ralentir et d'alourdir le processus de négociation, augmentant la frustration de part et d'autre.

Au lieu de situer le renouvellement d'une convention collective en entier à un moment précis, nous croyons qu'il y aurait lieu d'étudier la possibilité d'instaurer un régime permanent de négociation.

Les résultats satisfaisants au niveau de la réouverture des négociations sur la question de la classification des enseignants nous amènent à poser une telle hypothèse. D'autre part, les problèmes pourraient être étudiés plus attentivement et solutionnés à l'avantage de toutes les parties sans entraîner de crise importante.

Toutefois, nous ne sommes pas en mesure ici de déterminer toutes les implications d'une telle hypothèse. Avant de s'engager dans une telle voie, les partenaires, l'ensemble des collèges et le gouvernement devront envisager toutes les facettes de la négociation permanente.

EN GUISE DE CONCLUSION

Au niveau des relations du travail, nous retenons deux recommandations:

1. L'ensemble des collèges et le gouvernement doivent conclure une entente qui délimiterait clairement le mode d'exercice du rôle de partenaire et garantirait à l'ensemble des collèges les moyens nécessaires pour remplir ce rôle.

2. L'hypothèse de la mise en place d'un régime de négociation permanente devrait être étudiée sérieusement.

LE FINANCEMENT DES COLLEGES

1. LA CLE D'UNE VERITABLE AUTONOMIE

Quand on parle d'autonomie pour une institution comme un cégep, ceci doit nécessairement impliquer le contrôle des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs qu'il se donne. Un cégep qui arriverait à définir parfaitement ses objectifs et qui n'aurait pas le contrôle de ses moyens financiers ne pourrait prétendre à une véritable autonomie. C'est ainsi que l'autonomie des collèges passe directement par leur autonomie financière; le financement des cégeps constitue en quelque sorte la clé de leur véritable autonomie.

C'est le ministère de l'Education du Québec qui est responsable de l'élaboration et de l'application des politiques permettant le développement et le fonctionnement harmonieux du réseau de l'enseignement collégial. Etant lui-même l'objet de contraintes budgétaires, puisque les ressources de l'Etat ne sont pas illimitées, il ne peut consentir aux collèges une autonomie financière complète. D'autre part les besoins de coordination nécessitent son intervention sous forme de règles administratives variées en particulier pour la gestion des personnels. Constituant une part prépondérante des budgets, l'administration des personnels est désormais fonction de conventions collectives et de politiques salariales qui s'élaborent sur le plan provincial et non plus sur le plan local.

---

* Rédaction de ce texte: Jacques Laberge, directeur général, Fédération des cégeps.

** Ont participé à l'étude de cette question: Gratien Jean, contrôleur (cégep de La Pocatière); Hubert Comeau, directeur des services administratifs (cégep de Maisonneuve); Roger Lafleur, directeur général (cégep Ahuntsic); Jean-Maurice Proulx, directeur général (cégep Lévis-Lauzon); Jean-Guy Farrier, directeur général (cégep de Shawinigan); Pierre Kirouac, directeur des services financiers (cégep de Trois-Rivières); James Shanahan, directeur général (cégep Vanier); Guy Mollenthiel, directeur du service de l'informatique (cégep Ahuntsic); Robert Cloutier, directeur des services de l'équipement (cégep du Vieux-Montréal).

Dans ce contexte, il est impossible de parler d'une autonomie financière totale pour les cégeps. Cependant, si l'autonomie totale est impossible, jusqu'à quel point peuvent-ils prétendre à une autonomie financière partielle? Tout au moins, faudrait-il que la structure budgétaire appliquée aux cégeps par le ministère leur laisse une liberté d'action réelle sur une fraction non négligeable de leur budget, et qu'elle leur permette d'avoir accès à des sources de revenus autres que des subventions directes ou indirectes.

L'expérience des six dernières années peut nous aider à déterminer s'il leur a été possible de pratiquer une certaine autonomie et comment ils peuvent arriver à augmenter leur autonomie financière. Dans cette perspective nous considérerons les trois questions suivantes:

- Les budgets de fonctionnement;
- les budgets d'immobilisation;
- l'administration des personnels.

2. LES BUDGETS DE FONCTIONNEMENT

2.1 La structure budgétaire de fonctionnement

Les prévisions budgétaires des cégeps comprennent actuellement dix groupes budgétaires. Une évolution importante s'est produite à ce sujet depuis la création des cégeps; en effet, pendant les premières années d'opération, les cégeps devaient discuter leur budget poste par poste ce qui pouvait aller aussi loin que d'avoir à légitimer l'ouverture d'un poste de secrétaire ou d'en discuter le salaire. Malgré ce progrès, la structure actuelle n'est pas satisfaisante car elle ne donne pas suffisamment de liberté d'action aux collèges dans le déplacement d'efforts financiers d'un groupe à l'autre, en vue de réaliser un objectif identifié comme prioritaire.

L'idéal serait sans doute une structure budgétaire globale qui ne ferait aucune distinction entre les services, qu'ils soient administratifs ou éducatifs. A cause de considérations relatives à l'administration de la norme qui régit ce personnel et à cause de l'importance de ce groupe budgétaire (55%), il apparaît cependant nécessaire d'exclure la rémunération des enseignants de cette structure globale. La structure budgétaire permettant le plus de liberté d'action des collèges ne devrait par conséquent

comprendre que deux groupes:

- La rémunération des enseignants;
- Le fonctionnement.

Compte tenu de la situation actuelle et de l'attitude des diverses composantes des collèges face au budget, il serait dangereux de passer directement de la structure actuelle à la structure globale. Il convient plutôt de procéder par étapes; par exemple l'on pourrait en prévoir trois qui pourraient être complétées d'ici cinq ans.

Première étape:

Passage de la structure actuelle à une structure à quatre groupes:

- Rémunération des enseignants;
- services à l'enseignement;
- services aux étudiants;
- services administratifs.

Deuxième étape:

Réduction de la structure précédente à une structure à trois groupes:

- Rémunération des enseignants;
- services éducatifs;
- services administratifs.

Troisième étape:

Implantation de la structure globale:

- Rémunération des enseignants;
- fonctionnement.

Un tel budget global n'exclut pas la nécessité d'y adjoindre des mécanismes permettant de prendre en charge des variations imprévues (loyers - taxes - assurance - dette à court terme - etc) et des services dont le financement est particulier (cours

d'été - éducation permanente - cours spéciaux - développement du système - recherche - expérimentation - transport - etc.)

2.2 Les normes budgétaires et leur révision

Les prévisions budgétaires des cégeps sont analysées en fonction des normes qui varient d'année en année et dont les facteurs de variation sont le plus souvent mal connus. Si les cégeps connaissaient de façon plus précise le mode d'évolution des normes, il leur serait plus facile de mesurer les implications à long terme, des priorités qu'ils retiennent au cours d'une année. L'implantation d'un budget global ne postule pas que le ministère n'aurait plus de normes particulières pour les diverses catégories de dépenses. Cependant, le budget global d'un collège serait le résultat de l'effet d'ensemble des normes particulières. Il devient alors nécessaire que les normes particulières pour les diverses catégories de dépenses soient bien connues des collèges et surtout que les facteurs de révision soient bien identifiés et déterminés à l'avance.

Ainsi, la situation budgétaire de chaque collège devrait être étudiée en tenant compte des facteurs suivants:

- l'âge de l'institution et des installations physiques;
- l'état de l'inventaire de ses équipements;
- la répartition de sa clientèle;
- sa position géographique.

Par la suite, le budget global serait soumis d'année en année à des révisions basées sur des facteurs de variation connus, édictées par le ministère et valables pour une période assez longue (trois à cinq ans).

A la fin d'une telle période, la situation budgétaire des collèges pourrait de nouveau être étudiée à la lumière de l'évaluation faite par les collèges et les déséquilibres particuliers qui pourraient s'être développés à la suite de circonstances spéciales.

2.3 Modes de présentation des budgets

Les collèges sont actuellement tenus de présenter leurs prévisions budgétaires dans un document de 367 pages (sans compter les annexes), ce qui entraîne des prévisions très détaillées. Si nous considérons que ce ne sont que des prévisions budgétaires et non les budgets eux-mêmes, que ces derniers, lorsqu'ils sont approuvés, sont en pratique très différents des prévisions faites, toutes ces prévisions qui nécessitent beaucoup d'efforts sont pratiquement inutiles. En conséquence, la présentation des prévisions budgétaires, en vue de leur approbation par le ministre, ne devrait comprendre que les montants globaux déterminés suivant les normes et les facteurs de révision publiés par la D.G.E.C. Lors de la révision du budget qui devrait se situer en novembre, les cégeps seraient tenus de présenter les prévisions détaillées qui tiendraient compte des divers ajustements nécessaires pour tenir compte de la clientèle réelle des collèges.

2.4 Moyens pour augmenter l'autonomie financière des cégeps

L'implantation d'un budget global donnera aux cégeps une certaine liberté d'action dans l'utilisation des ressources mises à leur disposition en leur permettant d'exercer des choix budgétaires à l'intérieur de l'enveloppe globale approuvée par le ministre. Comme le contenu de cette enveloppe est déterminé en utilisant des normes qui fixent les dépenses qui doivent être "normalement" consenties par un collège dans une catégorie donnée, les collèges n'en retireront pas une marge réelle de manoeuvre. Aussi faut-il trouver d'autres sources de revenus qui pourraient être utilisées par les collèges pour augmenter leur autonomie financière.

La structure budgétaire devrait permettre (dans une certaine mesure qui reste à déterminer) l'utilisation de sources de revenus non subventionnées. De même, la totalité des excédents budgétaires devraient être laissés aux cégeps avec une entière liberté de les utiliser suivant les besoins et priorités qu'ils se donnent eux-mêmes. Inutile d'insister sur les avantages et les motivations qu'une telle mesure pourrait engendrer sur le plan de la rentabilité et de l'efficacité administrative.

Quant aux sources de revenus non subventionnées, possibles, il y aurait lieu d'explorer les suivantes:

- revenus provenant de fondations ou d'organismes privés;
- revenus provenant d'ententes avec d'autres organismes gouvernementaux comme les municipalités;
- revenus provenant d'organismes industriels ou du commerce (leur participation au développement et à l'expérimentation de nouveaux programmes d'apprentissage pourrait être explorée);
- revenus provenant de frais d'inscription spéciaux pour la prestation de certains enseignements particuliers comme des cours de musique, d'arts, etc.;
- revenus provenant de cotisations des étudiants (augmentation substantielle du plafond imposé actuellement aux frais spéciaux).

3. LES BUDGETS D'IMMOBILISATIONS

3.1 Les émissions d'obligation

Dans un système d'enseignement public comme celui des cégeps, la responsabilité du développement d'ensemble du réseau incombe à l'Etat c'est-à-dire au ministère de l'Education. Depuis le début des cégeps, ce dernier a consacré de nombreux efforts à l'implantation physique du réseau. Cette phase d'implantation s'achève et l'on peut dire que si elle a donné lieu à de nombreuses difficultés, globalement l'effort financier consenti a été adéquat. En d'autres termes, si le réseau n'est pas bien implanté ce n'est pas à cause de l'insuffisance des sommes d'argent investies mais plutôt à des défauts de planification de coordination et de contrôle dans l'utilisation de ces investissements.

Le financement des investissements d'un cégep se fait par l'émission d'obligations garanties par le gouvernement. En réalité, les émissions sont entièrement contrôlées par le ministère des Finances qui en règle toutes les étapes et en dirige toutes les opérations. Le collège n'y a aucune part de décisions et le fait de dire que c'est lui qui procède à l'émission peut être considéré tout au plus comme un symbole de son autonomie.

A l'usage, on constate que le processus mis en place pour procéder à ces émissions souffre de plusieurs lacunes:

- les processus d'autorisation sont longs et complexes;
- l'ensemble manque de coordination de telle sorte qu'à un moment donné, il y a manque de liquidités dans un collège, alors que dans d'autres collèges il y en a trop;
- les méthodes de contrôle sont trop lourdes et ralentissent ainsi le transfert des fonds du fiduciaire au bénéficiaire.

Toutes ces difficultés affectent en particulier la réalisation des programmes de construction des nouveaux bâtiments et peuvent dans certains cas causer des problèmes sérieux étant donné les échéances d'ouverture de locaux qu'elles impliquent.

3.2 Projets spéciaux et immobilisations sujettes aux normes annuelles

Pour tous les projets spéciaux relatifs à de nouveaux aménagements (qu'ils nécessitent ou non l'émission d'obligations), le processus d'approbation doit être allégé. Sinon les collèges devront continuer à fonctionner dans l'illégalité (en procédant sans les arrêtés en conseil nécessaires) pour arriver à réaliser les transformations à temps pour les rentrées scolaires. En particulier les dernières autorisations en vue de la réalisation des aménagements annuels devraient être obtenues en avril pour une rentrée en septembre. D'autre part les montants autorisés pour la réalisation de ces projets particuliers ne devraient pas être l'objet de restriction quant à l'année financière où ils peuvent être dépensés.

De même, pour les budgets d'investissement mobilier soumis à des normes annuelles, il est nécessaire de permettre la transférabilité entre le groupe "mobilier" et le groupe "appareillage" afin de donner aux collèges la possibilité d'exercer des choix budgétaires.

4. POLITIQUES D'ADMINISTRATION DES PERSONNELS

4.1 Provincialisation des politiques

Dans le contexte social actuel il est impossible de concevoir une action individuelle des cégeps quant à l'administration de leurs personnels. L'administration de ces personnels exige des politiques provinciales et ces dernières seront le résultat de l'action exercée par des organismes tels que les syndicats,

les collèges pris collectivement et le ministère. Dans l'élaboration et l'application de ces politiques, il est nécessaire de respecter le plus possible, aussi bien l'autonomie des collèges que leur capacité réelle d'administrer efficacement leurs personnels. Sous ce chapitre, l'on peut affirmer que l'ensemble des procédures administratives concernant les personnels des collèges se fait par le biais d'une opération centralisée au ministère, opération qui ne laisse pratiquement aucune place ni à l'autonomie des collèges ni à leur capacité de gérer localement leurs personnels.

4.2 Rémunération des enseignants

Les sommes d'argent affectées à ce personnel sont importantes (55% du budget de fonctionnement). Le C.E.T.E.T. aura sans doute beaucoup d'éclaircissements à apporter quant à la lourdeur de cette tâche pour les enseignants et quant à la répartition de cette charge d'un cégep à l'autre. Ceci devrait nous permettre de porter un jugement sur la norme 1/15 actuellement utilisée pour déterminer et distribuer la masse d'argent affectée au personnel enseignant. Quelles que soient les conclusions auxquelles on arrive à ce sujet, le principe d'une norme provinciale devrait être conçu de manière à rendre les tâches moyennes des enseignants de chacun des collèges équivalentes. Une fois assurée l'équité entre les collèges, ceux-ci devraient avoir la possibilité réelle de répartir les charges à l'intérieur de leur institution suivant des ententes locales à négocier avec leur personnel.

4.3 Elaboration des politiques

Les cégeps pris collectivement doivent participer à fond à l'élaboration des politiques concernant leurs personnels. Actuellement, il existe des mécanismes de participation qui, en théorie, devraient permettre aux collèges de jouer un rôle actif et de devenir un véritable partenaire de l'Etat. En pratique cette participation est inopérante parce que, collectivement, les cégeps n'ont pas les ressources et les instruments de travail qui leur permettraient de contribuer efficacement à l'élaboration de ces politiques et d'en suivre de façon critique les diverses phases d'implantation. Pour pouvoir jouer un pareil rôle, les cégeps devraient pouvoir disposer de moyens substantiels sur le plan de la recherche, des études et de la coordination des efforts.

La Fédération des cégeps joue déjà un rôle important dans ces divers champs d'action. Mais elle aurait besoin de moyens financiers plus substantiels pour pouvoir répondre aux attentes des collèges et leur permettre de devenir un véritable partenaire de l'Etat.

Le niveau collégial constitue un niveau propre d'enseignement; créés par la loi 21, les collèges sont administrés par une direction générale (comme le niveau universitaire et le niveau primaire-secondaire) avec des régimes financier et pédagogique particuliers. Dans ce contexte, l'on voit mal pourquoi l'élaboration et l'implantation des politiques relatives à l'administration de leurs personnels sont intégrées aux politiques concernant le niveau primaire-secondaire. Cette façon de procéder entraîne de nombreuses difficultés puisque les problèmes sont fort différents d'un niveau à l'autre. Par exemple les problèmes de formation et de perfectionnement des personnels du niveau collégial sont bien différents de ceux du niveau primaire-secondaire; ceci devrait conduire à des politiques de formation et de perfectionnement propres au niveau collégial. Aussi est-il nécessaire de considérer le niveau collégial comme un niveau particulier d'enseignement et de ne plus intégrer les personnels des collèges à ceux du niveau primaire-secondaire.

4.4 Application des politiques

L'application et l'implantation des politiques ont été l'objet de multiples difficultés: retards dans l'application, processus d'information insuffisants, incohérences entre les catégories de personnel, opérations nombreuses et souvent inutiles. Ceci est sans doute normal puisqu'il s'agissait d'implanter un réseau important. L'on peut affirmer toutefois que si l'application des politiques avait été décentralisée et laissée à l'initiative des collèges beaucoup de difficultés auraient été amoindries. Il est donc nécessaire de décentraliser l'administration de ces politiques et de laisser aux instances locales le soin de les appliquer. De plus, le contenu de ces politiques devrait être tel que les collèges aient vraiment de la latitude quant à l'administration de leurs personnels. Ainsi, les collèges devraient avoir la liberté de déterminer, à l'intérieur de leurs budgets respectifs, le nombre et la qualité de leurs personnels dans une structure de services adaptée à leurs besoins.

Quant aux contrôles par le ministère du respect des politiques implantées, il faut prendre garde à la confusion dans les rôles respectifs des divers organismes du ministère. La structure actuelle suppose qu'il revient à la D.G.E.C. de voir à l'application et au contrôle des politiques concernant l'enseignement collégial. Ceci doit inclure les politiques qui régissent les personnels des collèges. Par conséquent, il ne revient pas à d'autres organismes du ministère de l'Education du Québec de se substituer à la D.G.E.C. pour exercer ce contrôle.

5. CONCLUSION

L'effort financier consenti par le ministère pendant la période d'implantation que le réseau vit depuis six ans est considérable. Cet effort était nécessaire pour réaliser la réforme scolaire proposée par le rapport Parent et le résultat est la présence d'un réseau d'institutions dont les caractéristiques physiques sont assez bien établies et fixées pour l'avenir immédiat. De là à conclure que le développement des collèges n'exige plus d'efforts financiers particuliers et que d'autres domaines que l'éducation doivent maintenant jouir des priorités financières de l'Etat, il n'y a qu'un pas. Mais il serait dangereux de le franchir. Les investissements sur le plan physique devront sans doute devenir moins importants, mais ils doivent être remplacés par des investissements sur le plan des services à développer, des instruments à forger, des ressources humaines à former et à perfectionner, des études et recherches à entreprendre, d'abord dans un effort de consolidation de l'ensemble du réseau, mais surtout en vue de répondre au mouvement d'éducation continue et de recyclage qui ira en s'amplifiant dans les prochaines années. Le réseau est en place. S'il veut atteindre les objectifs de départ et surtout s'il veut répondre avec souplesse et rapidité aux besoins de formation de perfectionnement et de recyclage de la population, il est nécessaire que l'Etat maintienne son effort financier. C'est ainsi qu'il permettra vraiment aux cégeps de jouer pleinement leur rôle dans leur milieu respectif.

6. RECOMMANDATIONS

1. Nous recommandons que, dans l'établissement des normes budgétaires, on tienne compte de facteurs tels que:

   - l'âge de l'institution et des installations physiques;
   - l'état de l'inventaire de ses équipements;
   - la répartition de sa clientèle;
   - sa position géographique.

2. Nous recommandons que d'ici cinq ans la structure budgétaire de fonctionnement ne comprenne que deux groupes budgétaires, soit la rémunération des enseignants et le fonctionnement.

3. Nous recommandons que la révision annuelle du budget global se fasse suivant des facteurs de révision connus et publiés plusieurs années à l'avance par le ministère.

4. Nous recommandons que les modes de présentation des prévisions budgétaires en vue de leur approbation par le ministre soient simplifiés et que les collèges ne soient tenus de présenter un budget détaillé que lors de sa révision en novembre de chaque année.

5. Nous recommandons que le recours à des sources de revenus non subventionnées soit encouragé.

6. Nous recommandons que les collèges puissent utiliser leurs excédents budgétaires avec une entière liberté suivant les priorités qu'ils se donnent.

7. Nous recommandons:

   - que les processus d'approbation des projets d'investissement mobilier et immobilier soient allégés.

   - que la transférabilité entre le groupe mobilier et immobilier soit permise.

   - que les montants autorisés pour la réalisation d'un projet particulier puissent être utilisés sans restriction quant aux exercices financiers.

8. Nous recommandons qu'une norme provinciale, conçue de telle sorte que les tâches moyennes des enseignants de chacun des cégeps soient équivalentes, soit utilisée pour déterminer et distribuer les masses d'argent affectées à la rémunération des enseignants.

9. Nous recommandons que les collèges jouissent de moyens financiers adéquats, pour soutenir leur fédération qui constitue le principal instrument leur permettant de contribuer efficacement à l'élaboration et à l'implantation des politiques concernant l'enseignement collégial.

10. Nous recommandons que, dans l'élaboration et l'implantation des politiques administratives et salariales, le niveau collégial soit considéré comme un niveau propre et qu'à ce titre, il ne soit pas intégré au niveau primaire-secondaire.

11. Nous recommandons que:

- Les collèges aient la liberté de déterminer le nombre et la qualité de leurs personnels.

- L'administration des politiques administratives et salariales des collèges soit décentralisée et confiée intégralement aux collèges.

- Le contrôle de l'application des politiques administratives et salariales relève entièrement de la D.G.E.C. et non d'autres services du ministère de l'Education du Québec.

L'ensemble des recommandations

L'ENSEMBLE DES RECOMMANDATIONS

I

OBJECTIFS ET PLAN DE DEVELOPPEMENT DES CEGEPS

Recommandation

Mobilisation de tous les agents pédagogiques autour de projets collectifs et pour ce faire:

- structures d'animation et de développement pédagogique;
- instrumentation propre à assurer la collecte et l'utilisation des données disponibles;
- réévaluation du régime pédagogique et mise en place d'un cadre de travail qui permettra de discuter du fond de la question sans qu'un gauchissement continuel des discussions prenne sa source dans les problèmes contractuels sous-jacents;
- encadrement des enseignants par des animateurs pédagogiques qui leur faciliteront l'adaptation aux nouveaux media et à leurs langages;
- valorisation des démarches locales et assouplissement des programmes nécessaires pour permettre ces démarches.

Recommandation

Focus mis sur l'étudiant cégépien et inventaires propres à le situer au centre du projet:

- inventaire de son profil socio-culturel;
- inventaire des valeurs qu'il véhicule et qui l'habitent;

- inventaire de ses attentes face au cégep;
- inventaire de son niveau d'information et d'insertion, etc.

Recommandation

Mise en palce des instruments pour en arriver à une véritable évaluation des institutions et ce, dans la perspective moderne "d'évaluer pour faire évoluer". Pour ce faire, des moyens sont à mettre en oeuvre:

- intensification des études déjà entreprises par le CADRE sur ces questions;
- implication plus grande des collèges par une planification convergente des subventions de recherche;
- priorités établies dans ce sens à la D.G.E.C.;
- exploration de la notion d'accréditation des institutions.

Recommandation

Situation de la D.G.E.C. dans un cadre de développement et d'animation plutôt que de contrôle et de centralisation. Cette attitude amènerait la D.G.E.C. à modifier ses priorités en mettant l'accent sur des tâches essentielles:

- développement de la recherche dans les collèges;
- priorité mise sur le développement et la rationalisation du secteur professionnel;
- études pour faire évoluer le régime pédagogique;
- plus grande utilisation de la Fédération des cégeps comme partenaire dans l'animation et le développement des collèges.

II

DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Recommandation

1. Qu'une recherche soit entreprise en vue d'évaluer de façon rigoureuse le rendement fourni par les cégeps au chapitre de la formation professionnelle. Cette recherche pourrait, entre autres, aboutir à des recommandations portant sur les mécanismes susceptibles d'améliorer les relations Education - Travail de même que sur ceux susceptibles de permettre une évaluation systématique et continue du système.

2. Que le ministère de l'Education, en collaboration avec la Fédération des cégeps et ces derniers, mette en place une structure de coordination du secteur de l'implantation de nouveaux programmes professionnels.

   Cette coordination devrait toucher notamment: les autorisations de recherches préliminaires, les recherches préliminaires elles-mêmes, l'élaboration des projets d'implantation de même que la première phase d'implantation.

3. Que sans définir la formation dans l'industrie comme la seule voie de développement, des négociations soient entreprises entre les instances concernées afin d'introduire de plus en plus un éventail plus large et plus souple de programmes professionnels.

4. Que les structures actuelles de coordination des disciplines que nous connaissons soient profondément modifiées de telle sorte qu'elles tiennent compte de la réalité du programme et qu'elles permettent le renforcement de la tentance actuelle vers le regroupement des programmes.

5. Qu'une politique de répartition et de régionalisation des programmes soit élaborée et surtout diffusée de telle sorte que les critères d'application ne puissent varier en fonction d'événements ou de situations politiques.

   Cette politique devrait notamment définir la position du ministère de l'Education face aux quelques questions suivantes:

- Chaque collège doit-il posséder un éventail d'options le plus large possible ou au contraire se spécialiser dans un domaine donné?
- L'attribution des programmes aux collèges doit-elle être basée sur la situation économique actuelle de la région ou doit-elle poursuivre des objectifs de développement économique?
- Vaudrait-il mieux que l'étudiant puisse suivre une première année d'un programme donné près de chez-lui pour devoir "s'exiler" pour le terminer ou encore l'obliger à s'éloigner pour les trois (3) années de programme auquel il s'est inscrit?

III

EDUCATION DES ADULTES ET EDUCATION PERMANENTE

Recommandation

S'il est vrai que l'éducation des adultes doit prendre un tournant, nous formulons les recommandations suivantes.

A l'adresse des cégeps

Dans une optique de ré-orientation des services de l'éducation des adultes et en prenant comme pôles de référence:
- la spécificité des besoins de formation et de perfectionnement des adultes;
- la nécessité de renforcer le développement de l'éducation des adultes;
- l'éducation permanente comme projet directeur;

1. Que chaque cégep fasse le point et établisse un dossier d'évaluation de l'éducation des adultes depuis cinq ans en vue de clarifier la question de l'intégration, du statut et de l'incorporation du service aux principaux centres de décision du collège, de même que des conditions minimales d'implantation d'une organisation qui s'inspire du concept d'éducation permanente.

2. Que cette opération vienne de l'initiative des cégeps eux-mêmes appuyée par le ministère de l'Education du Québec et supportée par un organisme qu'ils contrôlent directement soit la Fédération des cégeps.

3. Que dans une optique de ré-orientation des services de l'éducation des adultes, les cégeps prennent les moyens de se doter d'une structure et d'outils permettant l'analyse des nouveaux besoins de formation et de perfectionnement de même que la création de véritables programmes "sur mesure" pour les adultes.

A l'adresse des instances gouvernementales

Dans une optique d'évaluation continue des services, de prospection des besoins de formation et de développement de l'éducation des adultes:

4. Que la D.G.E.C.:
   - voie à assurer aux cégeps les moyens financiers pour assurer la poursuite de telles opérations;
   - après analyse des besoins, accorde à chaque service d'éducation des adultes des subventions de base pour assurer le fonctionnement des services essentiels à leur bonne marche;
   - assure aux étudiants adultes une aide financière comparable à celle accordée aux étudiants réguliers.
   - clarifie au plus tôt ses problèmes de juridictions avec la D.G.E.A. et s'équipe d'un personnel compétent qui devienne un interlocuteur valable auprès des collèges.

5. Que les instances gouvernementales clarifient au plus tôt leurs intentions à propos du développement futur de l'éducation des adultes et de ses implications, entre autres, sur les organismes populaires, les commissions scolaires régionales, les cégeps et les universités.

IV

LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL

Recommandation

1. Que l'on augmente les fonds affectés à l'enveloppe 4 du budget des collèges de façon à permettre davantage d'animation, de recherche et d'expérimentation au plan pédagogique.

2. Concernant le perfectionnement des enseignants

   2.1.1 Que le système instauré soit construit selon le principe de la formation continue et non pas sur une grille de certifications ou de diplômes inscrits dans une hiérarchie fixe.

2.1.2 Que toutes les activités de formation soient construites sur le critère de la performance que devra manifester l'élève-maître et non pas sur la seule base des ressources que l'on met en oeuvre sans pouvoir vérifier leur efficacité; cette formule permettra d'éviter que l'on donne trop facilement des crédits universitaires qui seront par la suite coûteux pour l'employeur et, en même temps, empêchera que l'enseignement universitaire puisse maintenir son statu quo pédagogique.

2.2. Conditions propres à l'université

2.2.1 Que les règlements permettent:

- l'accessibilité du programme de formation à tous les professeurs en exercice sans distinction de préparation scolaire antérieure;

- l'ouverture du dossier sur demande et non pas seulement aux dates fixes habituelles;

- la comptabilisation de petites unités d'étude pour constituer des groupes de crédits (v.g. abolir le minimum de 45h);

- le maintien du dossier, pour une durée de 6 ans, sans nombre minimal de crédits par année;

- l'accréditation de formateurs spécialisés n'appartenant pas au corps professoral de l'université et ne possédant pas nécessairement les diplômes habituellement requis.

2.2.2 Que l'université assume la responsabilité de sanctionner par des mécanismes d'évaluation appropriés certaines activités d'apprentissage faites en dehors de ses murs, de ses programmes et règlements habituels.

2.2.3 Que l'université crée constamment de nouveaux cours et de nouveaux programmes selon l'évolution des besoins.

2.3 Conditions propres au cégep

2.3.1 Que le cégep confie à une personne ou un groupe compétent:

- l'identification des besoins locaux;
- la définition des objectifs et du cadre de chaque activité de formation;
- la mise en place des ressources humaines et matérielles requises pour le soutien des professeurs en voie de formation;
- la coordination de l'ensemble des activités dans un plan intégré de développement pédagogique pour le cégep.

2.4 Conditions propres au ministère de l'Éducation

2.4.1 Que le MEQ assure aux universités un budget spécial pour l'engagement du personnel requis pour les tâches d'animation, de coordination et de recherche impliquées dans ce programme, et qu'il s'assure que les conditions de ce programme soient effectivement respectées.

2.4.2 Que le MEQ fournisse aux cégeps les moyens d'engager une personne qui, entre autres fonctions, assurera l'implantation et le soutien de ce programme.

2.4.3 Que le MEQ confie à une personne ou une équipe responsable la tâche et le pouvoir d'instaurer provincialement le système proposé.

3. Concernant le perfectionnement des administrateurs

3.1 Que le Service général des personnels des organismes d'enseignement établisse très nettement dans sa structure un secteur collégial qui puisse prendre en charge la coordination du perfectionnement du personnel des collèges.

3.2 Que dans l'immédiat les centres de perfectionnement affectent en permanence des conseillers en perfectionnement pour répondre aux besoins des cadres des collèges et que ces conseillers puissent avoir toute la latitude voulue pour penser le perfectionnement en accord avec les cadres et les collèges.

3.3 Que, sans négliger pour autant le perfectionnement fonctionnel et le perfectionnement individuel qui pourraient être réalisés, en partie, à même les programmes généraux établis par le secrétariat du perfectionnement, le perfectionnement des cadres des collèges soit organisé surtout en fonction d'un développement organisationnel.

A cause de la jeunesse des cadres des collèges, il ne faut pas minimiser les besoins fonctionnels ou individuels des cadres. Et lorsqu'on pense à ce type de perfectionnement, cela n'équivaut pas nécessairement à du perfectionnement préfabriqué. Traditionnellement ces activités ont toujours été faciles à assurer. Le besoin fondamental, pour les collèges, apparaît se situer davantage au niveau collectif; c'est dans la mesure même où l'on s'adressera à des équipes ou à des réalités d'ensemble que le perfectionnement prendra toute sa signification. Les besoins déjà exprimés de nombreux collèges invitent à travailler ferme dans cette perspective. Ainsi c'est beaucoup moins d'une organisation distributrice de session de perfectionnement que les collèges ont besoin que de conseillers habiles à contribuer à des démarches collectives; dans cette veine, il ne saurait être question de favoriser des projets expérimentaux généralisables à l'ensemble des collèges puisqu'en soi les collèges ne sont pas des succursales, et qu'elles ont leur propre autonomie, en ce sens, chaque projet de développement organisationnel constituerait une expérience unique et originale. Plutôt que de généralisation il voudrait mieux parler de valeur exemplaire d'un projet.

V

LES RELATIONS DU TRAVAIL

Recommandations

Au niveau des relations du travail, il nous semble que deux recommandations devraient être retenues:

1. L'ensemble des collèges et le gouvernement doivent conclure une entente qui délimiterait clairement le mode d'exercice du rôle de partenaire et garantirait à l'ensemble des collèges les moyens nécessaires pour remplir ce rôle.

2. L'hypothèse de la mise en place d'un régime de négociation permanente devrait être étudiée sérieusement.

VI

LE FINANCEMENT DES CEGEPS

Recommandation

1. Nous recommandons que, dans l'établissement des normes budgétaires, on tienne compte de facteurs tels que:

   - l'âge de l'institution et des installations physiques;
   - l'état de l'inventaire de ses équipements;
   - la répartition de sa clientèle;
   - sa position géographique.

2. Nous recommandons que d'ici cinq ans la structure budgétaire de fonctionnement ne comprenne que deux groupes budgétaires, soit la rémunération des enseignants et le fonctionnement.

3. Nous recommandons que la révision annuelle du budget global se fasse suivant des facteurs de révision connus et publiés plusieurs années à l'avance par le ministère.

4. Nous recommandons que les modes de présentation des prévisions budgétaires en vue de leur approbation par le ministre soient simplifiés et que les collèges ne soient tenus de présenter un budget détaillé que lors de sa révision en novembre de chaque année.

5. Nous recommandons que le recours à des sources de revenus non subventionnées soit encouragé.

6. Nous recommandons que les collèges puissent utiliser leurs excédents budgétaires avec une entière liberté suivant les priorités qu'ils se donnent.

7. Nous recommandons:

   - que les processus d'approbation des projets d'investissement mobilier et immobilier soient allégés.

   - que la transférabilité entre le groupe mobilier et immobilier soit permise.

   - que les montants autorisés pour la réalisation d'un projet particulier puissent être utilisés sans restriction quant aux exercices financiers.

8. Nous recommandons qu'une norme provinciale, conçue de telle sorte que les tâches moyennes des enseignants de chacun des cégeps soient équivalentes, soit utilisée pour déterminer et distribuer les masses d'argent affectées à la rémunération des enseignants.

9. Nous recommandons que les collèges jouissent de moyens financiers adéquats, pour soutenir leur fédération qui constitue le principal instrument leur permettant de contribuer efficacement à l'élaboration et à l'implantation des politiques concernant l'enseignement collégial.

10. Nous recommandons que, dans l'élaboration et l'implantation des politiques administratives et salariales, le niveau collégial soit considéré comme un niveau propre et qu'à ce titre, il ne soit pas intégré au niveau primaire-secondaire.

11. Nous recommandons que:

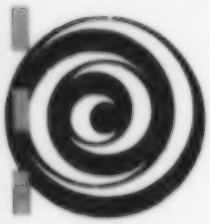
    - Les collèges aient la liberté de déterminer le nombre et la qualité de leurs personnels.

    - L'administration des politiques administratives et salariales des collèges soit décentralisée et confiée intégralement aux collèges.

    - Le contrôle de l'application des politiques administratives et salariales relève entièrement de la D.G.E.C. et non d'autres services du ministère de l'Education du Québec.

ANNEXE I

Plan de la session d'études exploratoire
tenue
les 17 et 18 janvier 1974



POUVOIRS REELS ET AUTONOMIE DES C.E.G.E.P.

Session exploratoire

17 et 18 janvier 1974
(S'il y a tempête, la session aura lieu les 18 et 19 janvier)

Collège de Maisonneuve
3800 est, rue Sherbrooke
Montréal 406, P.Q.

1. OBJECTIFS:

En référence à une série de priorités autour desquelles se sont prises et se prennent des décisions touchant le développement des cégeps, se demander:

- Si les cégeps ont des pouvoirs et une autonomie suffisante;
- s'ils devraient avoir une autonomie et des pouvoirs accrus.

Il s'agit de s'interroger de façon concrète sur l'autonomie des cégeps.

Des ateliers sortiront les éléments d'un mémoire présenté au Conseil Supérieur de l'Education.

Cette session pourra être une première étape. Elle pourra être complétée par une autre qui prendrait comme référence les mémoires des commissions au Conseil Supérieur de l'Education.

2. ATELIERS

Six ateliers de travail d'une journée et demie:

1° Objectifs et plan de développement du cégep.

2° Financement et budget du cégep.

3° Perfectionnement du personnel.

4° Développement de l'enseignement professionnel.

5° Education permanente.

6° Relations du travail.

3. PERSONNES-RESSOURCES

Dans chaque atelier de travail, seront présentes deux ou trois personnes-ressources qui ont approfondi le sujet.

Chaque participant choisit un atelier et nous lui faisons parvenir quelques textes de sensibilisation avant la session.

4. TEXTES DE SENSIBILISATION

Tel que prévu, nous vous faisons parvenir quelques textes en fonction de l'atelier que vous avez choisi. Ils pourront vous être utiles dans votre préparation au travail en atelier.

5. TRAVAIL EN ATELIERS

Les six ateliers de travail s'interrogent sur les pouvoirs réels et l'autonomie des C.E.G.E.P.

Chaque atelier, toutefois, n'en demeure pas à la question d'ensemble. Les participants réfléchissent sur la pratique de l'autonomie et identifient les pouvoirs réels du C.E.G.E.P. en relation avec un secteur, une "tranche" du développement des collèges.

Le travail, en quelque sorte cumulatif, de réflexion des ateliers permettra ainsi de mieux cerner ce qu'il faut entendre par pouvoirs et autonomie des C.E.G.E.P. On verra alors plus clairement qu'une réflexion sur l'autonomie conduit à une interrogation sur le développement des collèges.

Afin de parvenir à récupérer un certain "contenu" provenant de l'expérience et des idées des participants, chaque atelier pourra suivre le cheminement suivant:

1er temps:

- Les personnes-ressources font le point et cernent d'un peu plus près la question soumise en atelier dans une perspective de développement.
- Si possible, elles mettent en relation le thème de l'atelier et le thème de l'autonomie et des pouvoirs du C.E.G.E.P.

2e temps:

- L'échange s'engage autour des deux pôles que constituent le thème de l'atelier et le thème central de l'autonomie.
- Dans chaque cas (objectifs et plan de développement, financement et budget, perfectionnement du personnel, enseignement professionnel, éducation permanente et relations du travail):
  a) mettre en évidence des faits et des tendances majeurs.
  b) se demander ce que ça révèle des politiques actuelles.

c) s'interroger sur le pouvoir réel et l'autonomie du C.E.G.E.P.:

- qu'entendre, dans ce cas, par pouvoir et autonomie?
- pouvoir de décider des politiques?
- pouvoir de participer à l'élaboration des politiques?
- pouvoir de décision, de planification, de contrôle, de gestion?

d) identifier ce qui conditionne, dans chaque cas, l'exercice du pouvoir et de l'autonomie:

- les contraintes administratives, le milieu, la loi 21?

e) cigler une pointe, si le temps le permet, sur l'exercice du pouvoir à l'intérieur du C.E.G.E.P.

Le temps:

- L'animateur ayant eu le temps de "se ramasser" et surtout de ramasser les données de la discussion, on tente d'aller un peu plus loin.
- Recommandations si on le juge à propos

6. HORAIRE (s'il y a tempête, la session a lieu les 18 et 19 janvier)

Jeudi, 17 janvier 1974

9h30: Plénière - Salle 1631 - 1633

- Bienvenue
- Objectifs
- Ateliers

10h00: Travail en atelier

1. Objectifs et plan de développement - Salle
2. Financement et budget - Salle
3. Perfectionnement du personnel - Salle
4. Enseignement professionnel - Salle
5. Education permanente - Salle
6. Relations du travail - Salle

12h30: Apéritif offert par le collège de Maisonneuve
lunch sur place

14h30: Travail en ateliers

17h30: Fin du travail

Vendredi, 18 janvier 1974

9h30: Travail en ateliers autour de la synthèse dégagée par l'animateur.

12h00: Fin de la session (1)

---

(1) Les animateurs rédigent leur rapport dans l'après-midi et se rencontrent à la Fédération à 16h00 pour mise en commun, évaluation et suites.

ANNEXE 2

Liste des personnes-ressources

et des textes de sensibilisation

qui ont servi lors de la session

d'études des 17 et 18 janvier 1974

PERSONNES-RESSOURCES

ET

TEXTES DE TRAVAIL

1. Claude Fortier, adjoint au directeur général, Fédération des cégeps
   - L'identification des buts et objectifs institutionnels.

2. Claude Ducharme, professeur de sociologie, Cégep Bois-de-Boulogne
   - Statut du cégep et participation: du conflit au collège.

3. Gordon Guillet, secrétaire général, Cégep de Rosemont
   - Statut du cégep et participation

4. Gratien Jean, contrôleur, Cégep de La Pocatière
   - Budget et financement des cégeps.

5. Donald Fortin, secrétaire général, Cégep du Vieux-Montréal
   - Le perfectionnement des administrateurs
   - Recommandations du Comité CODAC concernant l'organisation du perfectionnement des cadres.

6. Ulric Aylwin, adjoint au D.S.P., Cégep de Maisonneuve
   - La formation pédagogique des professeurs de cégep.

7. Gaston Côté, coordonnateur du service de l'enseignement, Cégep de Limoilou
   - Développement de l'enseignement professionnel.

8. Hélène Gaudet-Chandler, agent de gestion du personnel, Cégep de Saint-Laurent

   - L'intégration de l'éducation permanente aux structures pédagogiques de l'enseignement régulier.
   - Les rapports collectifs dans le secteur de l'enseignement collégial.

9. Philippe Garépy, adjoint au directeur général, Fédération des cégeps

   - Qui a le pouvoir d'orienter les cégeps dans une perspective d'éducation permanente?

10. Yuall Leibu, chargé de recherche à l'Université du Québec à Montréal

    - Fondements éducatifs et sociaux de la formation professionnelle du niveau collégial.